



Conedu

Escola em tempos de conexões

Volume 01

Organizadores(as):

Paula Almeida de Castro - UEPB

Géssika Cecília Carvalho da Silva - IFAL

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti - IFAL

Alex Vieira da Silva - UFAL

Givanildo da Silva - UFAL

ISBN: 978-65-86901-49-8

DOI:10.46943/VII.CONEDU.2021.01.000



Escola em tempos de conexões

Volume 01

Organizadores

Paula Almeida de Castro - UEPB

Géssika Cecília Carvalho da Silva - IFAL

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti - IFAL

Alex Vieira da Silva - UFAL

Givanildo da Silva - UFAL



realizeventos
Científicos & Editora



Escola em tempos de conexões

Volume 01

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E74 Escola em tempos de conexões / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Gessika Cecilia Carvalho da Silva, Alex Vieira da Silva, Givanildo da Silva, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. – Campina Grande: Realize editora, 2022.
2243 p.: il.; v. 1.

ISBN 978-65-86901-49-8

DOI 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.000

1. Educação científica. 2. Formação docente. 3. Políticas educacionais. 4. Tecnologias educacionais. 5. Educação inclusiva. I. Título.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714

Projeto gráfico e Editoração: *Jéfferson Ricardo Lima (jffricardo@gmail.com)*



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Abigail Fregni Lins - UEPB
Adeilde Francisca De Santana - UFRPE
Adriane Matos Araujo - UERJ
Adriano Alves Da Silveira - UEPB
Ailton Diniz De Oliveira - UEPB
Alessandra Magda de Miranda - UFPB
Alessandra Maria Pereira Martins Da Silva - UFRPE
Alex Bruno da Silva Farias - UFRPE/UFPA
Alex Vieira Da Silva - UFAL
Aline Peixoto - UENF
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UFPE
Ana Cristina G. Vinci - UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
Ana Raquel Pereira De Ataíde - UEPB
Anderson Gonçalves Costa - UFPE
Antônio Cícero De Araújo - IFAL
Antônio Inácio Diniz Júnior - UFRPE
Artur Torres De Araújo - UFRPE
Bruna Monielly Carvalho de Araújo - UFPB
Camila Pontes Calado Da Silva - FACULDADE XV DE AGOSTO
Carolina Cavalcanti Bezerra - UEPB
Cecilia Decarli - UFRGS
Christianne Medeiros Cavalcante - UFRN
Christiano Cordeiro Soares - UEPB
Cláudia Maria De Lima - UFPB
Cleide Silva - UNIVERSIDAD AMERICANA - PY
Cristiano Da Cruz Fraga - UFRGS
Cynthia Arielly Alves De Sousa - UFCC
Daniele Kelly Lima De Oliveira - UVA
Danielle Bastos Lopes - UERJ
Danielle Patrício Brasil - UEPB
Danielly Barbosa - EMEF ROBERTO SIMONSEN E EMEF IRMÃO DAMIÃO
Débora De Oliveira Lopes - UFPB

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues - UFC
Dina Maria Vieira Pinho - COLÉGIO BRIGADEIRO NEWTON BRAGA
Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho - UFRN
Dorgival Renê Tolentino Leite - CENTRO EDUCACIONAL TRÊS MARIAS
Edlene Cavalcanti Santos - UFAL
Edna Câmara Monteiro - FNSL
Edson Vasconcelos - UEPB
Edvaldo Carlos De Lima - UEPB
Elaine Reis Laureano - UFPB
Eliana De Jesus Lopes - UNINTA
Eliane Pereira Alves - UEPB
Elicia Barros Guerra Souza - UFPE
Emanuelle Justino Dos Santos - UFRN
Eugenia Tavares Martins - IFCE
Ezer Wellington Gomes Lima - UNIVASF-PE
Fábia Sousa Sena - UFPB
Fabiana Teles Patricio de Oliveira - UEPB
Fábio Alexandre Santos - URCA
Fábio Francisco De Almeida Castilho - IFAL
Fabrício De Sousa Sampaio - UFRN
Fabyana Soares De Oliveira - UFRN
Felipe Fanuel Xavier Rodrigues - FTESM
Fernando Da Costa Ferreira - IBC
Francisco Ferreira Dantas Filho - UEPB
Gessika Cecília Carvalho Da Silva - IFAL
Gilson Lopes Da Silva - FACESA
Gisane Fagundes Rodrigues - UEPB
Giselle Moraes Moreira - UFJF
Givanildo Da Silva - UFAL
Guilherme Nogueira De Souza - UERJ
Gustavo De Alencar Figueiredo - UFRN
Hellen Cristina De Oliveira Alves - IVY
Hylea De Camargo Vale Fernandes Lima - IBC
Iandra Fernandes Pereira Caldas - UERN
Isaias Da Silva - UNIFACOL
Ítalo Dartagnan Almeida - UFPE
Ítalo Soares Da Silva - UFRN
Janaína Guedes Da Silva - UEPB

Janaína Moreira Pacheco De Souza - UERJ
Janine Vicente Dias - UFCG
João Batista Gonçalves Bueno - UEPB
Jocielys Jovelino Rodrigues - UFCG
Jocimario Alves Pereira - UFRPE
Joellyson Ferreira da Silva Borba - UEPB
Joelson Alves Onofre - UESC
José Lucas Dos Santos Oliveira - UFPB
José Luiz Cavalcante - UEPB
José Mawison Cândido De Lima - UFPE
Josley Maycon De Sousa Nóbrega - UEPB
Jocimara De Moraes Rodrigues - UFC
Jucicleide Gomes Acioli - SEMED/MACEIÓ
Kalinka Walderea Almeida Meira - UEPB
Katia Farias Antero - UNINASSAU
Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem - SEEDF
Kezia Barbosa De Queiroz - UEPB
Kilmara Rodrigues Dos Santos - UEPB
Kleberston Ricardo De Oliveira Pereira - PRH-ANP 36 / UFBA
Klébia Ribeiro Da Costa - ESTÁCIO DE NATAL
Lenilda Pereira Dos Santos - UNIVERSIDADE COLUMBIA
Leônidas José Da Silva Junior - UEPB/UNICAMP
Liliane Silva Câmara de Oliveira - SMEP
Lindalva José De Freitas - UAA
Lisleandra - IF SUDESTE MG
Lucas Borges Ramalho - UNIFESP
Luciana Maria De Souza Macedo - URCA
Luciana Velloso - UERJ
Luís Paulo Cruz Borges - CAP-UERJ
Luiz Henrique De Paula - UAA
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho - UPE
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva - UNIVERSIDAD COLUMBIA DEL PARAGUAY
Marcio Rodrigo Vale Caetano - UERJ
Marcos Antônio Da Silva - IFAL
Marcos Aurélio Dornelas Da Silva - UFPE
Maria Aparecida Dantas Bezerra - UNIXAVIER
Maria Aparecida Fernandes Medeiros - UEPB
Maria Da Conceição Vieira Fernandes - UFPB

Maria Das Graças De Oliveira Pereira - UERN
Maria Das Neves De Araújo Lisboa - UEPB
Maria Eridan Da Silva Santos - UERN
Maria Gracielly Lacerda De Abrantes - UEPB
Maria José Guerra - UEPB
Maria Kamylla E Silva Xavier De Almeida - UFPB
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira - UFPE
Maria Zélia Araújo - UFPB
Mario Cezar Amorim De Oliveira - UFBA/UEFS
Marlon Tardelly Moraes Cavalcante - UEPB
Mastroianni Rufino De Oliveira - UECE
Merilane Da Silva Calixto - UFCC
Miqueias Virginio Da Silva - UERN
Mirtes Ribeiro De Lira - UFPE
Morgana Lígia de Farias Freire - UEPB
Nahum Isaque Dos Santos Cavalcante - UFPE
Nara Alinne - UNB
Nathalya Marillya De Andrade Silva - UEPB
Nehemias Nasaré Lourenço - IFPB
Nívia Maria Rodrigues Dos Santos - UEPB
Otávio Paulino Lavor - UFERSA
Patrícia Sandalo Pereira - UFMS
Patricio De Albuquerque Vieira - IFRN
Paula Almeida De Castro - UEPB
Polyane Alves Santos - IFBA
Rafael José Da Silva - IFPE / UFPE
Rafael Marques Gonçalves - UFAC
Raylson Francisco Nunes de Sousa - UECE
Rebeca Baia Sindeaux - URCA
Ricardo Jorge De Sousa Cavalcanti - IFAL
Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz De Rodrigues Góis - VENI CREATOR USA
Robson Campanerut Da Silva - UFCE
Rochelande Felipe Rodrigues - UFCA
Rosely De Oliveira Macário - UEPB
Rozineide Iraci Pereira Da Silva - UNIXAVIER
Ruth Brito De Figueiredo Melo - UEPB
Sara Maria Pinheiro Peixoto - UFRN
Sawana Araújo Lopes De Souza - UFPB

Sergio Morais Cavalcante Filho - UEPB
Sergio Venancio Da Silva - UFS
Silvana Lemes De Souza - UK
Sílvio César Lopes Da Silva - UFRN
Simone Silva Da Fonseca - UFS
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão - UFPB
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro - IFMT
Tatiana Cristina Vasconcelos - UEPB
Tercio Ramon Almeida Silva - UEPB
Thiago Alves Moreira Nascimento - URCA
Thiago Pereira Da Silva - UNIVASF
Thiago Vicente De Assunção - UFRPE
Tito Marcos Domingues Dos Santos - UERJ
Valda Ozeane Câmara Cassiano De Oliveira - UEPB
Valdemir Fernando Da Silva - UFRPE
Vanessa Alves Da Silva - UFPE
Vanessa Galindo Alves De Melo - UFPE
Vanessa Nicolau Freitas Dos Santos - UFPE
Verônica Evangelista De Lima - UEPB
Victor Dos Santos Moraes - FIPCOTIA
Wanderley Alves Dos Santos - UFG
Wellington Miguel Dantas - IFRN
Wendell Marcel Alves Da Costa - USP
Zélia Cristina Pedrosa Do Nascimento - UNICAMP
Zélia Maria Melo de Lima Santos - UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO
Zilfran Varela Fontenele - IFCE

PREFÁCIO “ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES”

Paula Almeida de Castro (Org.)

A coletânea “Escola em tempos de conexões”, em seus três volumes, apresenta as reflexões dos autores sobre as práticas pedagógicas e seus sujeitos alinhadas com as discussões encaminhadas nos grupos de trabalho da edição de 2021 do Congresso Nacional de Educação – CONEDU.

Ao buscar compreender os movimentos conectivos que a escola estabelece entre seus sujeitos em múltiplas possibilidades, seja presencial ou virtualmente, a coletânea apresenta o modo como estes foram desenhados para que, mais uma vez, os processos educacionais fossem reinventados para responder às demandas que a sociedade colocou para professores e professoras, alunos, alunas e suas famílias, bem como para a comunidade acadêmica. Esse processo desvelou, igualmente, uma realidade de desigualdades profundas, que marcam as trajetórias escolares de um sem-número de brasileiros e brasileiras. As dificuldades de acesso, equipamentos, espaços, abordagens, dentre outras questões, serão alvo de questionamentos para tentarmos compreender quais serão as conexões que a escola vai precisar estabelecer para os próximos anos.

Nesse sentido, nos caberá, enquanto profissionais do campo educacional, os encaminhamentos quanto ao que foi produtivo e permanecerá como referencial para os processos e práticas pedagógicas, bem como compreendermos como as experiências negativas podem auxiliar a repensar nossas ações. Por outro lado, é necessário, enquanto sujeitos desses processos e práticas analisar o modo como vivenciamos as interações escolares durante a pandemia e o impacto nas

Muitas são as respostas para compreender a escola e suas conexões e, para pensarmos juntos é que convidamos vocês para apreciarem a leitura dos artigos que integram a coletânea. A organização de cada volume é assim distribuída: o volume 1 traz as contribuições dos grupos de trabalho Formação de Professores; Didática e Currículo; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Educação e Relações Étnico-Raciais; Gênero, Sexualidade e Educação; Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade e

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. O volume 2 é composto pelas contribuições dos grupos de trabalho História da Educação; Fundamentos da Educação; Educação Matemática; Ensino de línguas; Linguagens, Letramento e Alfabetização; Educação Infantil e Educação Especial. O terceiro volume traz os artigos pautados nas temáticas dos grupos de trabalho Educação Ambiental; Ensino de Ciências; Ensino e suas intersecções; Educação Emocional; Tecnologias e Educação e Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, acrescentamos nosso entendimento de que é no encontro de ideias que podemos estabelecer novas conexões para responder as demandas do campo educacional.

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.001](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.001)

“AQUELES DOIS”: RETRATOS DA VIVÊNCIA HOMOAFETIVA EM CAIO FERNANDO ABREU 30

Myrna Andreza da Silva Alves
José Paulo Alexandre de Barros Júnior

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.002](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.002)

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO 49

Francisco Aucélio Evangelista Belchior Junior
Ivoneide Mendes da Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.003](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.003)

A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROTEÇÃO À EDUCAÇÃO 65

Sandra Cordeiro de Melo
Carolina Barreiros de Lima
Natalia Barboza Netto

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.004](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.004)

A ATUAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO DA MULTIDIMENSIONALIDADE E COMPLEXIDADE PROPOSTAS POR EDGAR MORIN 84

Eveline Lima de Castro
Raquel Figueiredo Barretto

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.005](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.005)

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 103

Natália Fonseca de Abreu Rangel

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.006 A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS MARCADOS E TRAÇADOS ATÉ A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA	125
Victória Mello Fernandes	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.007 A CONSTITUIÇÃO DO SENTIR-SE PROFESSOR E A INTEIREZA DE SI: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS	148
Felipe da Costa Negrão	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.008 A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	166
Rosemary Meneses dos Santos Maria Deuzimar de Castro Silva Rodrigues Maria Durciane Oliveira Brito Hérica Tanhara Souza da Costa	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.009 A CULTURA <i>MAKER</i> NAS TRADICIONAIS FEIRAS DE MATEMÁTICA: INTERAÇÕES E REFLEXÕES	186
Emilio Parra Sanches Junior	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.010 A DISCRIMINAÇÃO NUMÉRICA E O DESEMPENHO EM UM TESTE DE MATEMÁTICA: ANÁLISE COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO ESCOLAR	205
Paulo Sérgio Teixeira do Prado Eduardo Guimarães Mielo	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.011 A DOCÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	223
Thaynã Emanoela Guedes Carneiro José Paulo Alexandre de Barros Júnior	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.012 A EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS ANARQUISTAS NO BRASIL EM INÍCIOS DO SÉCULO XX	241
Denise Cristina Ferreira	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.013

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 264

Geovane dos Santos da Rocha
Fabrício Duim Rufato
Elisabeth Rossetto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.014

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA 282

Maria Zilda Medeiros da Silva
Juliana da costa Silva Rodrigues
Adilma Gomes da Silva Machado
Marilene Rodrigues

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.015

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA- UMA REVISÃO SOBRE OS DESAFIOS ENFRETTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS EM ANO PANDÊMICO 297

Camila Raianna Justiniana Rocha
Jéssica Naiara Lara
André Luis Fonseca Furtado

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.016

A EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA BEM SUCEDIDA 315

Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.017

A ESCUTA EM PSICANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 341

Talita Noronha Alves
Ludwig Felix Machado Leal
Mísia Carolyne Pereira de Moraes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.018

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM SÃO LOURENÇO DA MATA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO 362

João Justino Barbosa
Andressa Rodrigues dos Santos
Crislaine Maria da Silva
Maria Marly de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.019

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPB DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS MULTICULTURALMENTE
ORIENTADOS 384

Aline Cleide Batista
Caroline Pereira Silva
Francisca Terezinha Oliveira AlveS

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.020

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO
PANDÊMICO 406

Damon Ferreira FariaS
Francisco Manoel Gama Pereira
Neandro da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.021

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ:
UM ESTUDO DOCUMENTAL 423

Kely-Anee de Oliveira Nascimento

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.022

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM
ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR 440

Suziane de Oliveira dos Santos Gonçalves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.023

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: UMA ANÁLISE
ACERCA DO ENSINO DE BOTÂNICA 456

Wagner Jesus Silva
Guadalupe E. Licona de Macedo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.024

A FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS DA UFRA: UM
OLHAR DOS LICENCIANDOS 477

Paula Lorena C. A. da Cruz
Luana Costa Viana Montão

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.025

A GAMIFICAÇÃO USADA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS POLÍGONOS 496

Agnes Liliane Lima Soares de Santana
Laís Cândido dos Santos
Marilene Silva de Almeida
Carlos Alex Alves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.026

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DO
IFPB – CAMPUS SOUSA NO ENSINO VIRTUAL..... 513

Patrícia Diógenes de Melo Brunet
Anderson Vinícius dos Santos Alves
Rebecca Ruhama Gomes Barbosa
Pamela Karina de Melo Góis

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.027

A HISTÓRIA DO COLÉGIO CEARENSE SAGRADO CORAÇÃO
DE FORTALEZA..... 531

Juscelino Chaves Sales

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.028

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO IFPI: UM ESTUDO DO
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO..... 551

Fernanda Pereira da Silva Moulin
Francisca das Chagas da Silva Alves
Raqueline Castro de Sousa Sampaio

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.029

A IMPORTÂNCIA ACERCA INCLUSÃO DA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 567

José Paulo Alexandre de Barros Júnior
Myrna Andreza da Silva Alves
Thaynã Emanoela Guedes Carneiro

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.030

A IMPORTÂNCIA DA PRÉ-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA E NA SUA TRANSIÇÃO PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 592

VALE, Izabel Cristina
OLIVEIRA, Lucia Balduino de
OLIVEIRA, Thalita Balduino de

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.031

A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA ARTE-EDUCAÇÃO..... 611

Luciano Dantas Bugarin

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.032

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS..... 635

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro
Giulianne Bastos Serpa
Ana Beatriz Barbosa Godart Cavalcante

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.033

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O LICENCIANDO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 654

Luana Rayanny Gomes de Oliveira
Luciana Medeiros Bertinni

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.034

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA VEICULADA A REPRESENTATIVIDADE DO ESPAÇO PÚBLICO NO CONTEXTO DINÂMICO BRASILEIRO 671

Katia Machado de Medeiros

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.035

A INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO E A ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM À DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE PRÁTICA... 689

Cyntia de Souza Bastos Rezende
Carolline Cardoso de Mello
Levy de Oliveira Coelho
Mônica Vasconcellos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.0036

A INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS E HISPANO-AMERICANOS NA PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO 707

João Alberto Steffen Munsberg
Gilberto Ferreira da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.037

A INTERFACE FAMÍLIA E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS 726

Paula Paulino Braz
Rosemeire de Araújo Rangni

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.038

A LEITURA LITERÁRIA E A MULHER PRIVADA DE LIBERDADE: UM ESTUDO REALIZADO NA APAC FEMININA DE GOVERNADOR VALADARES 746

Luciana Ribeiro Guimarães
Nádia Maria Jorge Medeiros Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.039](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.039)

A LITERATURA DE CORDEL E O USO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA - O CORDEL ABC DA GEOGRAFIA 762

Mariana da Silva Ferreira
Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
Viviane Moreira Maciel
Érico Anderson de Oliveira

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.040](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.040)

A LITERATURA SURDA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 781

Nádia Fernanda Martins de Araújo
Thayane Nascimento Freitas
Tarcísio Welvis Gomes de Araújo

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.041](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.041)

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 800

Hélis Cristina Alves de Lima

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.042](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.042)

A METODOLOGIA FREIRIANA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS 818

Pablo Fabricio da Conceição
Flaviano Cirino de Souza

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.043](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.043)

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR 836

Ricardo José Andrade Silva
Sandra Jesus de Mélo Tavares Soares

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.044](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.044)

A PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA JUVENTUDE 856

Rayla Beatriz de Abreu Cardoso

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.045](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.045)

A PEDAGOGIA CIENTÍFICA DE BACHELARD: SÍNTESE E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 874

Lívia Emanuelle Tavares Mendonça
Márcia Adelino da Silva Dias
Paulo Cesar Geglio

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.046 A PEDAGOGIA DO AFETO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	890
Francisco de Assis da Macena Júnior Fabrícia Íris de Arruda Letícia Luana Dionísio da Silva Paiva	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.047 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR	904
Ana Paula Grellert	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.048 A PEDAGOGIA MODERNA NA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM 1910	926
Rosângela Silva Oliveira Nanglea Gabrielle Sousa Moura	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.049 A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO DA UTILIZAÇÃO DA WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO	950
Adriana Oliveira Bernardes José Eduardo Ramalho Dantas	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.050 A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	969
Carla Silva Tormam Paula Trindade da Silva Selbach	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.051 A PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS ORAL	986
Cláudia Botelho Silva	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.052

A POLÍTICA DE COTA DE RECORTE ÉTNICO-RACIAL E
A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL 1010
Soraide Isabel Ferreira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.053

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DO CAMPO
EM TESSITURA COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E O ENSINO HÍBRIDO 1028
Fernandina de Andrade Alves
Maria Simone Alexandre da Silva
Ana Estela Brandão Duarte

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.054

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO ENSINO DE CIÊNCIAS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS 1050
Rutiléa Mendes de Moraes
Krisnayne Santos Ribeiro
Lucas da Conceição Santos
Rodrigo da Luz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.055

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO
DE BOTÂNICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 1064
Cláudia Elena Carneiro
Paloma Josefa dos Santos Rocha

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.056

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A LIGA
BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO E A
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 1086
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo
Nara Lidiana Silva Dias Carlos
Olívia Moraes de Medeiros Neta

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.057

A PROPOSTA DE UMA SEMÂNTICA QUÍMICA 1102
Sílvia Helena de Lima Monteiro

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.058

A QUESTÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO
GEOGRÁFICO EM LIVROS DO PNLD 2019 1118
Charlies Gelúzio Aparecido Marcelino Ponciano

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.059

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO EM VIÇOSA DO CEARÁ..... 1136

Elizabeth Maria Silveira Gomes
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.060

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA REFLEXÃO..... 1156

Willams dos Santos Rodrigues Lima
Carlos Menezes de Souza Júnior

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.061

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DA FUNÇÃO EXPONENCIAL..... 1176

Prof. Me. Francisco Guimarães de Assis
Berlainy Pereira do Nascimento
Danilo de Figueiredo Araújo
Rafael de Lima Brito

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.062

A SAGA DO ANALFABETISMO E A PANDEMIA COVID-19: HISTÓRIA TRISTE EM MOMENTO ATUAL TRISTE..... 1199

Hercules Guimarães Honorato
Marcela Duarte-Herrera

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.063

A SOCIEDADE ARGENTINA NO PERÍODO DITATORIAL: UM OLHAR CRÍTICO COM BASE EM BOURDIEU..... 1217

Katia Maria Amorim Brandão Antonioli

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.064

A TRANSIÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS TRADICIONAIS PARA UM NÍVEL DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO MUNDO REAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I..... 1235

Ailton Diniz de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.065

**A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO E GEOGEBRA
COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA TRIGONOMETRIA**..... 1251

Claudilene Gomes da Costa
José Lucas Gomes Batista
Valquíria Lourenço Ferreira de Farias
Carlos Alex Alves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.066

**A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO WHATSAPP COMO
RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**..... 1267

Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva
Ana Carolina da Silva
Laura Heloíse Pereira dos Santos
Luana Cruz da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.067

**A VISÃO EPISTEMOLÓGICA DE ISABELLE STENGERS:
SÍNTESE E SUA INTERFACE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS PARTIR DO TEMA "A ORIGEM DA VIDA"**..... 1285

Lyuska Leite Andreilino Santino
Lívia Emanuelle Tavares Mendonça
Arethusa Sinéia Tavares de Freitas
Luana Régia Alves Martins Firmino

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.068

**A VOZ DO ALUNO EM PESQUISAS ETNOGRÁFICAS: UM
ESTUDO DE ABORDAGEM METAETNOGRÁFICA**..... 1303

Adriane Matos de Araujo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.069

**ABORDAGEM DA TEMÁTICA GEOCONSERVAÇÃO/
PATRIMÔNIO GEOLÓGICO PELO DOCENTE DE GEOGRAFIA
NO CONTEXTO EDUCACIONAL BÁSICO**..... 1326

Karllos Augusto Sampaio Junior (Orientador)
Adriana Oliveira Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.070

AÇÃO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ENCONTROS DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIAS DE RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....1340

Juliane Figueiredo Fonseca
Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes
Leandro Damasceno Kreutzfeld
Raquel Rinco Dutra Pereira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.071

ACCOUNTABILITY, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS CONFIGURAÇÕES NA EDUCAÇÃO ALAGOANA: BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA 10.....1356

Karla de Oliveira Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.072

ACESSIBILIDADE A GRÁFICOS EM TEXTOS DE MATEMÁTICA PARA PESSOAS COM CEGUEIRA.....1373

Ailton Barcelos da Costa
Alessandra Daniele Messali Picharillo
Nassim Chamel Elias

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.073

ACESSIBILIDADE CULTURAL E PRODUÇÃO DE MATERIAL EM MULTIFORMATO.....1390

Loide Leite Aragão Pinto
Ezer Wellington Gomes Lima
Janaina Moreira Pacheco de Souza

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.074

ACOMPANHAMENTOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS EM SALAS REMOTAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO: OS DESAFIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19......1409

Maria do Céu de Araújo Santos
Jonathan Alves Cipriano

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.075

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).....1427

Mayra Ferreira Barreto

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.076](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.076)

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE
TEORIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA** 1446

Gilmarques Lopes Gomes

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.077](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.077)

**ALGUNS SIMULADORES VIRTUAIS QUE PODEM SER
INSERIDOS NO ENSINO DE FÍSICA PARA AUXILIAR A
PRÁTICA DOCENTE E MINIMIZAR A NECESSIDADE DE
LABORATÓRIOS DIDÁTICOS** 1461

José Ronaldo dos Santos

José Jamilton Rodrigues dos Santos

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.078](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.078)

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES VINCULADAS À
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CÁTEDRAS, CENTRO E
INSTITUTO PAULO FREIRE NO BRASIL** 1484

Alexsandro Alberto da Silva

Monica Lopes Folea Araújo

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.079](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.079)

**ANÁLISE DAS OBRAS DE PROJETO DE VIDA NO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2021)** 1501

Roberta Kelly Santos Maia Pontes

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.080](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.080)

**ANÁLISE DAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA E SUAS
TECNOLOGIAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO À LUZ DA CONTEXTUALIZAÇÃO** 1524

Paulo Henrique das Chagas Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.081](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.081)

**ANÁLISE DO DISCURSO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA
TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA PROMOÇÃO DO
LETRAMENTO LITERÁRIO** 1543

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.082](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.082)

**ANÁLISE DO ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO
SUBSÍDIO PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO REGULAR** 1561

Lucas Vanini

Cláudia Ferreira Nunes Werka

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.083](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.083)

**ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL
PUBLICADOS NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
(CONEDU).....1577**

Hudson do Vale de Oliveira
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.084](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.084)

**ANOTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....1597**

Rivânia Gomes Teixeira
Jânio Alexandre de Araújo
Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes
Jonathan Gomes da Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.085](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.085)

**APLICAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO BÁSICO: AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO ATRAVÉS DO MÉTODO DE RUBRICA.....1613**

Viviane Marques Sousa e Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.086](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.086)

**APRENDENDO A CONVIVER NA ESCOLA VIRTUAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA.....1629**

Lavínia de Melo e Silva Ximenes
Adriana Letícia Torres da Rosa
José Batista de Barros
Paula Roberta Paschoal Boulitreau

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.087](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.087)

**APRENDIZAGEM POR DESIGN E TRABALHO DOCENTE
COLABORATIVO.....1650**

Luciana Parnaíba de Castro
Marco Antônio Margarido Costa

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.088](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.088)

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E
FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO
CRÍTICA.....1670**

Rosa Maria Rodrigues Barros

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.089](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.089)

ARQUIOLOGIA E A HISTÓRIA NO PEDAGÓGICO ESCOLAR
NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IPANGUAÇU/RB/BR..... 1692

Francisco Janildo Sobrinho
Erivaneide dos Santos Lima

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.090](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.090)

AS AVALIAÇÕES DE EDUCANDOS/MONITORES DE
ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA SOBRE A FORMAÇÃO
POR ALTERNÂNCIA EM UMA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 1713

Diego Gonzaga Duarte da Silva
Lourdes Helena da Silva
Élida Lopes Miranda

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.091](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.091)

AS COMPLEXAS RELAÇÕES DE TRABALHO, ALIENAÇÃO E
SOFRIMENTO SEGUNDO KARL MARX..... 1732

Carne Bertosso de Camargo
Mateus Martins Moreira
Salimi da Silva Mehanna

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.092](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.092)

AS CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE
CHAPADINHA- MA: UM OLHAR A PARTIR DOS MICRODADOS
DO CENSO ESCOLAR DE 2019..... 1752

Camila Oliveira Neves

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.093](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.093)

AS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NO IMPACTO DA PANDEMIA E ADAPTAÇÃO DE NOVOS
MODELOS PEDAGÓGICOS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE SÃO PAULO..... 1770

Karina de Cássia Rodrigues
Paulo Roberto Gonçalves Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.094](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.094)

ASSESSORIA EM SAÚDE MENTAL A DUAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB..... 1787

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Hozana dos Santos Silva

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.095](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.095)

ATLAS ILUSTRADO DO CAMUNDONGO DE LABORATÓRIO:
MATERIAL LUSÓFONO SOBRE ANATOMIA, HISTOLOGIA E
PATOLOGIA.....1805

Gabriela Hirata e Silva
Marcos Antônio Silva-Ferraz

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.096](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.096)

AULAS NÃO PRESENCIAIS: DO 1º AO 5º ANO EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DA ZONA URBANA NO ASSÚ/RN/BRASIL.....1820

Erivaneide dos Santos Lima
Régis Flávio Varela de Oliveira

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.097](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.097)

AUTOANÁLISE DE ERROS: SUGESTÃO METODOLÓGICA
PARA O ENSINO DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL.....1844

Celso Eduardo Brito
Lucas Martins Almeida

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.098](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.098)

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
LIMITES E POSSIBILIDADES.....1862

Beatriz Carneiro Alencar
Siloah Jesseni Gomes Alves
Thadson Duarte Figueiredo
Antonio Sousa Alves

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.099](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.099)

AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENSINO
MÉDIO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CANAL BIOLODÚVIDAS
DO YOUTUBE E DO APLICATIVO WHATSAPP NO ESTUDO DE
BIOQUÍMICA.....1885

Patrick Gomes dos Santos

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.100](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.100)

AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE
O USO DOS RESULTADOS DO ENADE.....1908

Jaqueline Dourado do Nascimento
Edmilson José dos Santos Júnior

DOI: [10.46943/VII.CONEDU.2021.01.101](https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.101)

AVALIAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS BILÍNGUES: UMA
INTERFACE LINGUÍSTICO-MATEMÁTICA.....1927

Wagner Ferreira Angelo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.102

AVALIAÇÃO POR PARES: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA PÓS-GRADUAÇÃO 1944
Árllon Chaves Lima
Andreza Jackson de Vasconcelos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.103

AVALIAÇÃO: O QUE DIZER DESSE PROCESSO IMPRESCINDÍVEL NA EDUCAÇÃO? 1960
Wilk Felipe Vitorino

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.104

BIOLOGIA E SUAS DEFINIÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DA JÁ SAUDOSA DISCIPLINA DO ENSINO MÉDIO. 1974
Raylson Francisco Nunes de Sousa
Mário César Amorim de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.105

BIOMA CAATINGA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA 1993
Antonio Izidro Sobrinho
Gisleudo Barros de Sousa
Edilson Mendes Nunes
Judilene Bento da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.106

BRINCANDO E SENDO BRINCANTE NA BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO APROPRIADO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS 2010
Milca Maria Cavalcanti de Paula

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.107

CAMINHOS DE (RE)EXISTÊNCIA: HISTÓRIAS DE VIDA E SEUS ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS 2029
Ueliton André dos Santos Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.108

CARBOIDRATOS NA DIETA ALIMENTAR E SAÚDE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO 2046
Andreia Tavares da Silva
Celly Cristina A. do Nascimento-Saba

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.109**
COMBINADOS ENTRE OS SEM JEITO: SOBRE SORRISOS AMARELOS E INCÔMODO MÚTUOS EM PESQUISAS NO ESPAÇO ESCOLAR..... 2067
Regina Lucia Fernandes de Albuquerque
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.110**
COMO CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS?..... 2083
SILVÂNIA LÚCIA DE ARAÚJO SILVA
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.111**
COMO TIRAR 10 NA AVALIAÇÃO DOCENTE..... 2100
Carlos Alberto de Almeida Vilela
Andreia Aoyagui Nascimento
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.112**
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE): INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E A GESTÃO EDUCACIONAL NAS EDIÇÕES DO EVENTO CONEDU 2113
Cristiana Marinho da Costa
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.113**
CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO..... 2127
Gerson dos Santos Farias
Patrícia Sandalo Pereira
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.114**
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE/EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORES EM SERGIPE..... 2147
Carlos Alberto de Vasconcelos
Wendel Santos Reis de Jesus
Cleane Santos de Almeida
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.115**
CONCEPÇÕES EDUCATIVAS DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS..... 2168
Ivete Loula Vasconcelos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.116

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PEDAGOGO NO LITORAL
DO PARANÁ..... 2185

Amanda da Cruz Gonçalves
Núbia Maria Rodrigues Moreira
Denise Maria Vaz Romano França

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.117

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL COMO CAMPO DE
PESQUISA..... 2199

Cecilia Maria Mourão Carvalho

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.118

A REPRESENTAÇÃO D'A BELA E A FERA EM CINQUENTA
TONS DE CINZA: UM ESTUDO COMPARADO DAS
ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA..... 2218

Leandro de Sousa Almeida
Valéria Andrade

"AQUELES DOIS": RETRATOS DA VIVÊNCIA HOMOAFETIVA EM CAIO FERNANDO ABREU

MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES

Mestranda em Letras - literatura, teoria e crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É também graduada em letras-português pela mesma instituição de ensino, myrna10_pb@hotmail.com;

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

Mestrando em Letras - literatura, teoria e crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É especialista em gênero e sexualidade, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Graduado em Letras Inglês da Universidade de Pernambuco (UPE), josepauloj08@gmail.com;

RESUMO

A identidade sexual se constrói de modo singular, cada sujeito a vivencia de modo diferente e todas elas devem ser compreendidas, socialmente aceitas e a valorizadas, porém infelizmente sabemos que a realidade não é essa. Pensando nesse contexto, tendo em mente que a literatura tem o poder de abranger diferentes áreas, dar visibilidade a questões que muitas vezes são escanteadas, consegue passar para o leitor diferentes tipos de sensações, até mesmo representatividade, este trabalho nasceu a partir do seguinte questionamento: como em contos de Caio Fernando Abreu a temática da homossexualidade masculina é retratada a partir dos estudos de Trevisan? Para tais discussões recorreremos a obra “Aqueles Dois”, que compõe *Morangos Mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu. Um livro que trata de temas como preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças, em uma época na qual se tem uma postura ideológica muito forte. Conseguimos ver no conto, reflexões sobre a condenação de pessoas que não vivem como as demais e que sob a ótica do conservadorismo, excedem a normalidade, os valores morais e que por isso devem ser “contidas”. Abreu sensibiliza seus leitores com questões sensíveis, utilizando a literatura como um meio de desvendar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e ajudar na luta de conscientização da diversidade sexual.

Palavras-chave: Homossexualidade. Conto. Caio Fernando Abreu.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que cada ser humano é um indivíduo diferente, seja na aparência, religião, naturalidade ou até mesmo na orientação sexual. A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, sendo um traço íntimo e da totalidade como pessoa. Pensando nesse contexto, como graduada do curso de Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba, sempre considerei todo texto literário válido, seja em questão de gênero narrativo ou da orientação sexual que o contexto em si apresenta. A literatura tem o poder de abranger diferentes áreas, dar visibilidade a questões que muitas vezes são escanteadas, passar para o leitor diferentes tipos de sensações, até mesmo representatividade. Refletindo nesse contexto, trabalhar com orientação sexual indefere de gênero, podemos ter homens estudando homossexualidade feminina, assim como mulher estudando homossexualidade masculina.

Entrando no quesito “termo”, podemos ter diversas orientações sexuais, que diz respeito à atração afetiva ou sexual do indivíduo, as mais reconhecidas na sociedade são heterossexuais (pessoas que sentem atração por alguém do sexo oposto), homossexuais (pessoas que sentem atração por alguém do mesmo sexo) e bissexuais (pessoas que sentem atração por ambos os sexos). Segundo Trevisan (1986, p. 37) “por mais daninha que essa categorização possa ser, enquanto restritiva e negativa, trata-se de um instrumento linguístico”, ou seja, sempre há uma categorização para referir a algo ou a alguém.

Graciela Haydée pontua que “a homossexualidade refere-se à situação na qual o interesse e o desejo sexual dirigem-se a pessoas do mesmo gênero. É uma das possibilidades verificadas de manifestação da sexualidade e afetividade humana” (2018, p. 12). Essa manifestação pode ser vista como uma energia motivacional que nos impulsiona a procurar o amor, contato ou intimidade com o outro. A questão que gera “estranheza”, talvez, esteja na relação entre pessoa do mesmo gênero. A homossexualidade, como podemos compreender, a partir de Haydée, tem como fator à atração por gênero semelhante. Esse desejo de semelhante, na nossa compreensão, é o que tem ajudado a contribuir para, digamos, a não aceitação dessa classe, por meio da sociedade ao longo da história.

Pensando nesse ponto, é necessário situar sobre como se deu a homossexualidade em nossa sociedade. Sabemos que, durante boa parte da

história da humanidade, a Igreja católica influenciou bastante em relação à vida pessoal daqueles que seguiam seus mandamentos por escolha própria ou por obrigação, sendo a homossexualidade nesta religião algo inaceitável.

O livro *Homossexualidades e Perversão na Psicanálise*, de Graciela Haydée, se refere a isso de tal forma: “Com o advento do cristianismo, a homossexualidade passou a ser uma prática condenada, considerada pecado abominável, como mostram várias passagens da Bíblia (2018, p. 14)”. Como podemos observar na citação, por muitos séculos a relação entre pessoas de mesmo sexo era criticada e proibida pela religião. No entanto, ao decorrer do tempo, a homossexualidade tem assumido grandes representatividades, a exemplo do enfretamento de autores como Cassandra Rios e Caio Fernando Abreu à Ditadura Militar no Brasil, nas décadas de 60 e 70. No século XXI, as paradas gays, no Brasil, por exemplo, têm tomado proporção Nacional e Internacional, assim como a própria Religião Cristã tem, por meio de religiosos menos conservadores, a exemplo do Papa Vigente, assumido novas posturas em relação à homossexualidade.

No entanto, em diversos períodos da história, a relação entre pessoas de mesmo sexo era considerada repugnante por grande parte da sociedade. Tal repugnância era tanta que se tornou um valor ideológico comum das épocas em que os valores cristãos predominavam, chegando ao ponto da prática homossexual ser considerada, em certos períodos, crime. Isso é possível, pois ao lermos um levantamento realizado pela ILGA¹ (Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais Trans e Intersexuais), foram analisados a legislação de 193 países, revelando que, em 70 países deles, possuem leis explícitas condenando a homossexualidade como crime. Esse pensamento não foi só da igreja, mas na própria psicanálise, como podemos perceber nessa citação:

Na psicanálise, a homossexualidade, assim como outras manifestações não convencionais da sexualidade e da identidade sexual, confunde-se permanentemente com a perversão, não conseguindo estabelecer a suficiente distância, necessária para o pensamento científico, da opinião geral, carregado de mitos ou ideias preconcebidas em relação a este tema (HAYDEÉ, 2018, p 15).

1 É uma federação mundial que congrega grupos locais e nacionais dedicados à promoção e defesa da igualdade de direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo em todo o mundo. Disponível em: <<https://www.ilga-europe.org/>>

Como referido, durante muito tempo a homossexualidade foi entendida como imoralidade, sendo inadmissíveis duas pessoas do mesmo sexo estar juntas de alguma forma. Constatamos no decorrer da história a existência de uma sociedade “heteronormativa”, isto é, a valorização da heterossexualidade como um padrão vigente a ser postulado e estimulado sociedade como a regra, desse modo, uma predominância da sexualidade.

1.1 Homossexualidade: algumas considerações históricas

O conceito que hoje tem-se de homossexualidade sequer existia na antiguidade, trata-se de um anacronismo conjecturar que tal conceito era vigente nas antigas civilizações, o que não significa dizer que as relações entre pessoas do mesmo sexo não aconteciam. Conforme Andrade (2017), na Grécia Antiga a relação homoerótica entre um homem maduro e um jovem era considerada uma prática pedagógica. Logo, a civilização grega traz à tona que as práticas sexuais entre homens eram comuns ao cidadão grego. No entanto, tais relações não eram vistas enquanto libertinagem, pois a prática homoerótica representava um ritual, uma transferência de conhecimento que o efebo² teria que vivenciar para tornar-se um cidadão íntegro. Sendo assim, é importante que ressaltemos que a sociedade grega não existia essa distinção entre desejo e comportamento sexual, portanto, é inconcebível a concepção que temos atualmente sobre a heterossexualidade e homossexualidade, ideais e distinções concebidas posteriormente a essa época. (ANDRADE, 2017).

Na Grécia Antiga os valores morais até então vigentes não consideravam a pedagogia do *erastes*³ uma forma de homossexualidade, como também sequer existia o sujeito homossexual em tal contexto social. Ou seja, esse tipo de relacionamento só era aceito quando visto como uma forma de pedagogia e não como uma relação amorosa entre homens. O que bem sabemos é que a vida da sociedade grega, seja em relações ao sexo de gênero equivalente ou divergente, os vínculos eram condicionados pelos protocolos sócio-políticos da época, designando desde a triagem dos seus

2 Conforme Corino (2006) em *Homoerotismo na Grécia*, o termo efebo trata-se de adulto que tem uma preferência sexual por adolescentes pubescentes ou pós-pubescentes. O efebófilo pode ser de ambos os sexos.

3 Conforme Corino (2006) em *Homoerotismo na Grécia*, o termo *erastes* trata-se de um homem aristocrata envolvido em um relacionamento com um adolescente do sexo masculino.

parceiros, até a consumação do ato sexual. E para além disso, a sua vivência sexual era por vias de regras um assunto transparente e universalizado ao público, passível de ser pleiteado politicamente quanto à sua moralidade.

Os múltiplos hábitos sexuais apresentariam um atrito direto com as concepções moralistas atuais, escandalizando principalmente a mentalidade cristã, como a pederastia, o ato de homens velhos se relacionarem com os jovens precocemente. Os primeiros textos que noticiam sobre as severas punições em torno das práticas homoafetivas apontam em principio o século VI d.C., cuja lei é de autoria de um imperador cristão, punindo os homens que praticavam a homossexualidade à pena de morte, em termos foi tratado do mesmo modo que adultério. Contudo, nota-se o quanto “a sociedade Grega possuía uma liberdade sexual, referindo-se à sexualidade masculina que nos dias atuais muitos lutam para alcançar” (ANDRADE, 2007, p. 55).

De acordo com Dover (2007) conforme citado por Andrade (2017): “o filósofo Sócrates era adepto do amor homossexual e afirmava que o coito anal correspondia à melhor forma de inspiração”. Sexo assim, o sexo heteronormativo seria em prol de gerar uma prole, enquanto o amor entre homens representaria uma forma de adquirir atributos.

Segundo Andrade (2017), a cultura sexual é um conjunto de regras e padrões apreendidos por indivíduos em uma sociedade. Tal cultura sexual delimita aquilo que é “certo” ou “errado”, conseqüentemente delimitando um modo padrão de se relacionar sexualmente, conforme parâmetros como parentesco, idade, entre outros. Segundo o Ministério da Saúde no Guia de prevenção das DST/AIDS e cidadania para homossexuais (2002, p.25) citado por Andrade (2017, p.61):

[...] na nova Guiné entre os Baruia, o sexo oral entre homens de diferentes gerações e status é uma regra social e culturalmente aceita. Nesse grupo cultural existe a crença de que a energia vital é transmitida pelo esperma. Dessa forma os homens mais novos, assim como as mulheres devem ser alimentados pelos homens mais velhos com essa energia.

Como demonstrado, a prática sexual ritualística dos Baruia nos faz refletir que não são práticas sexuais que definem aquilo que hoje conhecemos como homossexualidade. Porém, a sociedade delimita o que é aceitável ou não mediante um olhar cultural para determinados atos e vivências. Pois, práticas sexuais como as dos Baruia, ocorreram ao longo do tempo sem que os indivíduos envolvidos em tais atos fossem vistos socialmente enquanto homossexuais.

Segundo Brandão (2002, p.15) citado por Reinke, Schemes, Magalhães, Keske (2017), “a palavra homossexualidade foi usada pela primeira vez em 1869, em uma carta dirigida ao Ministério da Justiça da Alemanha”, no intuito de defender pessoas que se relacionavam com indivíduos do mesmo sexo, que eram vítimas de perseguição política.

No século XIX, a palavra usada para denominar homossexuais era a palavra “invertido”, termo que estava ligado a uma ideia de feminização (SANTOS, 2008, p. 06), ou seja, a uma ideia de abnegação da masculinidade. Assim, o homossexual era visto como não sendo homem, portanto um ser errante que destoando dos padrões de gênero da sociedade. Este fato traz à tona a reflexão sobre os padrões de gênero impostos pela sociedade. Segundo Butler (2003), o gênero é performático⁴, não se trata de algo imutável. A noção de gênero inclui as relações de poder que ocorrem na sociedade. A matriz cultural regula a sexualidade, ao determinar que certas identidades seriam errôneas e ao determinar que algumas práticas do desejo não seriam coerentes com determinado sexo.

Para compreender a ideia que hoje a sociedade tem da homossexualidade é preciso conhecer o processo histórico que gerou a ideia dessa condição como perversão, libertinagem, patologia, entre outras ideias negativas que se tem hoje do tema. Segundo Reinke, Schemes, Magalhães, Keske (2017) na sociedade espartana as relações entre eram lidas socialmente como uma forma de forjar um guerreiro para a peleja, moldando-o para o combate. Sendo assim, é possível entender que o olhar cultural para determinado ato delimita aquilo que é correto, deste modo relações homoeróticas não eram vistas como relações errantes, e sim como algo que engrandecia o homem enquanto homem, não deturpando sua virilidade. Da mesma forma, no contexto ateniense, a relação entre um homem mais velho, o *erastes* e um adolescente, o *eromenos*⁵, era conhecida como *paiderastia*⁶, nessa forma de educação toda a virtude do *erastes*, seria passada para o *eromenos*, através da convivência e enlace carnal entre os dois.

4 No livro *Problemas de gênero*, Butler (2003) reflete que o gênero como performativo indica que não há essência ou identidade nos signos corporais, e propõe pensar sobre três dimensões contingentes da corporeidade: sexo anatômico, aquele dado pela biologia; identidade de gênero e performance de gênero.

5 Conforme Corino (2006) em *Homoerotismo na Grécia*, o termo *eromenos* trata-se de um adolescente do sexo masculino envolvido em uma relação amorosa com um homem adulto.

6 Conforme Corino (2006) em *Homoerotismo na Grécia*, o termo *efebo* trata-se de *paideerastia* designa o relacionamento erótico entre um homem e um menino.

Segundo Reinke, Schemes, Magalhães, Keske (2017, p.280): “[...] em Roma o ato homossexual era permitido e expressava a virilidade masculina, entretanto o cidadão livre ou o guerreiro não poderia ser passivo na relação sexual, pois essa condição era imposta aos escravos que serviam aos seus senhores”. Como dito, a forma como os atos sexuais ocorriam entre os homens no mundo greco-romano revelam intrínsecas relações de poder, logo em Esparta a relação sexual ocorria de forma *femoral*⁷, ou seja entre as coxas, o que significa dizer que havia uma padronização do ato sexual para que houvesse a virilidade masculina não fosse deturpada. Como também na pedagogia do *erastes* o jovem eromenos deveria ao atingir a idade adulta casar-se em prol de garantir a geração de uma prole.

Pode-se definir a Idade Média como um marco na mudança de visão no que concerne à homossexualidade. Segundo Andrade (2017, p. 60), “o advento do cristianismo provocou a censura da homossexualidade, o fim da pederastia grega, e a instauração da homofobia que por séculos vem caracterizando as sociedades ocidentais”. A devido à influência da Igreja Católica, que era intrinsecamente ligada ao Estado, houve uma imposição dos dogmas religiosos, destarte o sexo deveria ser voltado para a procriação, o que fez com aquilo que hoje se conhece por homossexualidade fosse visto como imoralidade. O que constatamos, adentrando-se ao período Medieval, é que, descontinuamente da Antiguidade Clássica, os vínculos homoafetivos foram, paulatinamente, sendo percebidos pela sociedade como um ato profano, contra a ordem do divino.

Tal concepção é cristalizada na sociedade por influência direta da força da instituição religiosa naquela época, como fonte centralizadora do poder, desempenhando perante o corpo social. Posto isso, nos séculos que integram o Medievo e como resultante do controle centrado em uma única instituição, é concebível reiterar que o domínio dos corpos e do comportamento humano face a libido foi sacramentando a partir de um aparato discursivo vinculado ao pecado e à salvação do indivíduo, e a homossexualidade, no que lhe concerne, como uma anormalidade do ser, associado à perversão, é portanto, escanteado às margens da sociedade, condenando-o à danação, isto é, ao local para onde vão os pecadores, lugar dos impuros para martírio. O ato sexual era desaprovado pela igreja, somente sendo permitido no

7 Segundo o site Kenhub acerca da anatomia humana, o termo femoral vem «do lat[im] *femorāle*-, “da coxa”». <https://www.kenhub.com/pt>

âmbito da perpetuação da espécie, procriação entre o varão e a esposa após os laços matrimônios pré-estabelecidos pela graça religiosa.

Portanto, o ato sexual dissociado da ideia de perpetuação da espécie passou a ser entendido como pecaminoso, transviado, aberrante, ou seja, algo contra os desígnios das Sagradas Escrituras que regem o cristianismo. Durante a chamada Idade das Trevas as práticas homoeróticas foram perseguidas pelo Tribunal da Inquisição e os sujeitos que as praticassem poderiam ser punidos com a morte.

Tendo em mente que representações sociais são “uma organização de opiniões, atitudes, crenças e informações determinadas pelos sujeitos” (ABRIC, 2001, p. 160), seu contexto pode variar de lugar, época e costume, com a temática homossexualidade. Sua representação pode variar entre extremos, como sendo vista como um ato pedagógico, formas de requerer tributos e até sendo considerado crime, sujeito a pena de morte. Essa pluralidade de relações se diferencia nos âmbitos político, cultural, social e econômico. O que se faz necessário entender é que a identidade sexual se constrói de modo singular, cada sujeito a vivencia de modo diferente e que todas elas devem ser compreendidas, socialmente aceitas e a valorizadas.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho é constituída pela pesquisa bibliográfica, que se trata de “busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa” (MACEDO, 1994, p. 13), ou seja, informações que tenham uma relação de similaridade com a temática que será estudada. Para a análise a obra selecionada foi “Aqueles dois” do escritor Caio Fernando Abreu, e o estudioso João Silvério Trevisan, que norteará as principais abordagens deste trabalho acerca da temática homossexualidade. Para isso faz-se necessário entender um pouco mais sobre os autores e a obra.

Caio Fernando Abreu foi um escritor, dramaturgo e jornalista brasileiro. Três vezes ganhador do “Prêmio Jabuti de Literatura” (1984, 1989 e 1996), o mais importante prêmio literário do Brasil. Viveu na época da ditadura militar, onde havia uma rígida censura aos diversos meios de comunicação e também à expressão literária e artística da população. Sendo perseguido pelo Departamento de Ordem Política e Social refugiou-se no sítio da escritora e amiga Hilda Hilst e apesar de todas as dificuldades, o autor continuou a escrever suas histórias, sendo considerado um dos maiores contistas do

país que marcou a literatura do país, trazendo temas como amor, morte, medo, angústia, solidão, homossexualidade.

Em uma época como a vivida pelo escritor, é notória a importância de obras com a temática de cunho homossexual, que ainda não tinha uma visibilidade tão grande como hoje em dia. Caio Fernando Abreu deu representação em vozes através da escrita, batendo de frente com as ideologias enraizadas na sociedade, não apenas escrevendo sobre homossexualidade, mas também literatura homoerótica.

Tendo em vista o contexto apresentado, este trabalho nasceu a partir do seguinte questionamento: como em contos de Caio Fernando Abreu a temática da homossexualidade masculina é retratada a partir dos estudos de Trevisan?

Dentre suas inúmeras obras de Caio Fernando Abreu, temos o livro *Morangos Mofados*, publicado em 1982, considerado a produção que tornou o autor conhecido no país. Este livro é segmentado em três partes: “O mofo”, “Os morangos” e “Morangos Mofados”.

Na primeira parte “O mofo” temos: “Diálogo”, “Os sobreviventes”, “O dia em que Urano entrou em Escorpião”, “Pela passagem de uma grande dor”, “Além do ponto”, “Os companheiros”, “Terça-Feira gorda”, “Eu, tu, ele” e “Luz e sombra”. Na segunda parte temos: “Transformações”; “Sargento Garcia”; “Fotografias”; “Pêra, uva ou maçã?”; “Natureza viva”; “Caixinha de música”; “O dia em que Júpiter encontrou Saturno” e “Aqueles dois”. E por último “Morangos mofados”.

O conto analisado para essa pesquisa é “Aqueles Dois”, encontrado na segunda parte do livro. A história narrada em terceira pessoa, fala sobre Raul e Saul, duas pessoas que passam no mesmo concurso e acabam por dividir a mesma sala em uma firma, tornando-se dois colegas de trabalho, com o tempo, entretanto esta relação aos poucos, acaba se tornando mais que uma amizade. No enredo não se especifica exatamente o local que se passa os acontecimentos, suponhamos que seria no Oeste do Brasil (pois é citado que vinham pessoas do Norte, Sul e Leste), entretanto não há uma confirmação, assim como também não se é relevado o tempo da narrativa. Conseguimos acompanhar o início de uma bela amizade, que com o tempo ultrapassa essa linha tênue para algo maior, mesmo sem ocorrer nenhum tipo de contato físico ou íntimo, uma relação sexual ou sequer um beijo ocorre entre eles. Porém em seus gestos, em suas palavras, é notório o amor que há entre eles. Nessa obra percebemos que Raul e Saul são seres solitários e produtos de grandes desilusões amorosas e profissionais, que vêem um no outro uma

conexão nunca antes sentida, dando início a uma singela relação que causará incomodo às pessoas que estão em sua volta, tornando-os alvos dos mesmos.

Para tais discussões recorreremos a obra “Aqueles Dois”, produção do gênero conto, e compõem o livro *Morangos Mofados* (1982/2018), de Caio Fernando Abreu. O conto supracitado foi escolhido para estudo por refletir acerca das questões que evocam inicialmente as relações homoafetivas. Essa temática é bastante presente nas narrativas do gaúcho Caio Fernando Abreu. Bem mais que uma simplória abordagem que reafirme os estereótipos presentes na homossexualidade, o escritor almeja permanentemente na estruturação das personagens, a averiguação dos conflitos que emergem intrinsecamente em torno da sexualidade e os princípios geradores dos preconceitos, e a sua repercussão em cada indivíduo. Para além de uma arte moralizadora, as suas obras refletem a pluralização e a naturalização da homossexualidade frente a uma sociedade que observa o mesmo como algo negativo. Assim, é necessário produzir reflexões em torno da temática. A problematização manifesta-se para além das próprias definições do que é ser homossexual, partindo da etimologia (significado) da palavra, assim como por meio de uma sociedade segregacionista que se coloca entre o universo homossexual e heterossexual.

O conto “Aqueles dois” será analisado no intuito de compreender as complexidades e questões ligadas à sexualidade, pelos personagens, essa relação se dará mediante aos estudos do escritor pós-modernista João Silvério Trevisan (1944), de modo preciso, em sua obra titulado “*Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil*”. O autor brasileiro escolhido para melhor abordar esse eixo é João Silvério Trevisan, tendo em vista que suas pesquisas não se limitam a um estudo histórico documental. Ele se vale de instrumentos da antropologia e da psicanálise, aborda a religião, analisa o homoerotismo nas artes e na mídia e revela o cotidiano homossexual, através de diversos depoimentos. O estudioso é pioneiro sobre a temática homoafetividade no Brasil, provocando uma intensa interlocução com a comunidade LGBTQI+ e influenciando também pesquisas sobre gênero e sexualidade.

Diante todo o exposto apresentado, acreditamos que o tema “homossexualidade” é extremamente relevante para ser refletido, discutido e problematizado. Na nossa concepção, a temática da homossexualidade deve ser analisada e problematizada na academia por muitos motivos, tais como: 1 – É um tema que contém significativa representatividade no ceio literário,

isto é, há inúmeras obras que abordam essa questão; 2 – É um assunto que envolve direta e indiretamente as relações humanas, portanto está em constante diálogo com a sociedade; 3 – É um tema mais atual do que nunca, visto que a representatividade da comunidade LGBTQI+ tem ganhado espaço nas discussões da sociedade, da política e da economia brasileira. Além disso, a compreender a representação da homossexualidade na Literatura, para o curso de letras e áreas afins, é fundamental para compreendermos o outro que é diferente, assim como colaborar para a formação, através dos textos desenvolvidos, para uma futura sociedade mais consciente e menos preconceituosa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Análise literária: “Aqueles dois”

A homossexualidade está presente em muitas obras literárias de Caio Fernando Abreu, uma delas é “Aqueles Dois”. Nesse conto, de imediato o narrador observador identifica os personagens principais, Raul e Saul, como dois homens da mesma faixa etária, trabalhando na mesma firma e com problemas pessoais e amorosos em suas vidas. Vemos um pouco sobre eles em:

Raul tinha um ano mais que trinta; Saul, um menos. Mas as diferenças entre eles não se limitavam a esse tempo, a essas letras. Raul vinha de um casamento fracassado, três anos e nenhum filho. Saul, de um noivado tão interminável que terminara um dia, e um curso frustrado de Arquitetura. (p. 351)

Com base nas informações acima é notória a solidão que os homens sentem, um vindo do Norte e o outro do Sul. O narrador sempre enfatiza bem esses aspectos que os dois têm em comum. Menciona até um “deserto de almas” sobre a vida que levavam. As mulheres da repartição comentavam sobre a beleza deles, fossem elas solteiras ou casadas, todos achavam isto, considerando-os como um bom partido.

Até o prezado momento, ambos recebem um tratamento “comum”, já que eram homens cobiçados no local de trabalho. Do ponto de vista de outras pessoas, ainda não havia nenhuma malícia entre eles. Aos poucos, a relação entre Saul e Raul vai aumentando gradativamente. Fosse em uma saída para o café, conversas sobre músicas ou outros assuntos, até mesmo filmes que assistiam juntos. Porém, em um determinado dia, algo ocorre:

Uma noite, porque chovia, Saul acabou dormindo no sofá. Dia seguinte, chegaram juntos à repartição, cabelos molhados do chuveiro. As moças não falaram com eles. Os funcionários barrigudos e desalentados trocaram alguns olhares que os dois não saberiam compreender, se percebessem. Mas nada perceberam, nem os olhares nem duas ou três piadas. (p.353)

A partir do momento que os dois começam a passar muito tempo juntos, as desconfianças dos trabalhadores da firma aumentam, então quando um dorme na casa do outro e chegam juntos, mesmo não tendo ocorrido nada entre eles, já causa um alvoroço entre as pessoas. Diante disso, podemos perceber a veracidade nas palavras de Trevisan (2000), onde se afirma que:

Depositárias dos ideais de tradição patriótica e dos valores patriarcais, as elites brasileiras sempre se apresentam muito defensivas e, por isso mesmo, particularmente vulneráveis ao fantasma do desejo desviante. Tomam-se permeáveis ao pânico homofóbico na mesma proporção com que zelam pela estrita observância das normas morais – “que são aspirações legítimas da família e da sociedade. (p.157)

Diante do exposto, percebemos que mesmo com o avanço do tempo, muitos dogmas ainda estavam/estão enraizados na sociedade. Potencialmente, nós seres humanos, podemos ter uma boa índole, mas também um lado perverso, ainda que este seja “domesticado” pelas leis, religião, moral ou ética. O ato de não falar com eles ou soltar piadas, mostra o quão cruel o ser humano pode ser, dependendo da situação.

Consequência disso, é que afeta diretamente um deles, fazendo Saul ter um sonho: “[...] caminhava entre as pessoas da repartição, todas de preto, acusadoras. À exceção de Raul, todo de branco, abrindo os braços para ele. Abraçados fortemente, e tão próximos que um podia sentir o cheiro do outro (ABREU, 2018, p. 353)”. O sonho deixa claro o receio por parte de Saul, receio este fundamentado, pois a sociedade da época ainda era bastante homofóbica e preconceituosa.

Caio Fernando Abreu (2018), consegue mostrar no conto “Aqueles Dois” a relação de duas pessoas (sem distinção de gênero) e como esse amor, mesmo em pequenos gestos podem significar grandes coisas. Exemplo disto no trecho: “Saul estendeu a mão e, quando percebeu, seus dedos tinham tocado a barba crescida de Raul. Sem tempo para compreenderem, abraçaram-se fortemente (2018, p. 354)”. Não era necessários grandiosos gestos para captar a ligação entre os dois. Um simples tocar no rosto, um abraço,

um olhar. São atos que demonstram sentimentos, sem necessidade de algo carnal. Vemos uma declaração de amor pela primeira vez de forma pronunciada, sem o uso do “eu te amo”, mas que no contexto significa a mesma coisa, no seguinte trecho:

Afastaram-se, então. Raul disse qualquer coisa como eu não tenho mais ninguém no mundo, e Saul outra coisa qualquer como você tem a mim agora, e para sempre. Usavam palavras grandes – ninguém, mundo, sempre – e apertavam-se as duas mãos ao mesmo tempo, olhando-se nos olhos injetados de fumo e álcool. (p. 354)

É notaria que as palavras acima ditas pelos personagens conseguem demonstrar um amor puro e singelo entre Saul e Raul, retratando apenas a vida de duas pessoas que se amam, mas que por motivos maiores (preconceito, discriminação, violência e afins) não conseguem vivenciar uma relação. Trevisan (2000), pontua essa questão como “aparecer ou não aparecer” sendo um dilema que tem uma série de consequências que são evidentes e apesar do amor entre eles, nenhum acontecimento físico ocorre em nenhum momento do conto, podemos pensar que talvez seria um receio por parte de ambos? Medo das consequências que iriam enfrentar? Da reação das pessoas? Dá para sentir uma pressão muito grande vindo de ambos os personagens. Durante a leitura, o leitor anseia por algo a mais entre os dois, mas fica apenas na expectativa. Tendo até uma ilusão de que algo aconteceria na seguinte cena:

Beberam até quase cair. Na hora de deitar, trocando a roupa no banheiro, muito bêbado, Saul falou que ia dormir nu. Raul olhou para ele e disse você tem um corpo bonito. Você também, disse Saul, e baixou os olhos. Deitaram ambos nus, um na cama atrás do guarda-roupa, outro no sofá. (p. 354)

No trecho acima é inquestionável o desejo entre eles no presente momento, com a bebida em suas cabeças permitiu uma ousadia maior, porém o medo e receio do que pudesse ocorrer foi maior para ambos. Eles se olham, elogiam-se e deitam cada um em seu lugar, mesmo nenhum dos dois tendo conseguido dormir à noite inteira refletindo. O narrador destaca na manhã seguinte, fundas olheiras no rosto de Saul. Apesar da aflição entre os homens, a consequência chega:

Ficaram surpresos naquela manhã em que o chefe de seção os chamou, perto do meio-dia. Fazia muito calor. Suarento, o

chefe foi direto ao assunto. Tinha recebido algumas cartas anônimas. Recusou-se a mostrá-las. Pálidos, ouviram expressões como “relação anormal e ostensiva”, “desavergonhada aberração, comportamento doentio”, “psicologia deformada” (p. 355)

A supressa chega para ambos, quando em um dia pela manhã, eles são chamados por seu chefe, como visto acima e os dois acabam sendo demitidos, afirmando que a firma tem uma reputação a zelar e que preza pela moral dos funcionários ali presentes. Funcionários esses que foram os responsáveis pelas cartas anônimas, mesmo nunca tendo presenciado nenhuma prova da relação homoafetiva entre ambos (referido a beijos, cheiros, pegação ou algo do gênero).

Trevisan (2000) nos norteia sobre o comportamento humano voltado a essa questão desta forma: “O ser humano sente-se desamparado diante dos perigos externos e internos que ameaçam continuamente sua segurança, seu conforto e até sua vida (p.316)”. A crueldade humana sempre esteve presente em toda parte histórica desde os primórdios, quando as pessoas se sentem ameaçadas de alguma forma, um lado cruel se revela, mostrando a verdadeira identidade da mesma. A homossexualidade na concepção da época do referido conto é vista como uma ameaça, pessoas que “degenaram os bons costumes e moral publica (TREVISA, 2000, p. 235) e uma forma de prejudicá-los seria atingindo-os desta maneira, com uma atitude como essa.

O narrador finaliza o conto com a seguinte frase “Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram (2018, p. 355)”. Não havia nada de eminente na atitude tomada por aqueles que enviaram as cartas. Deixando claro que o ser humano é capaz de cometer qualquer ato quando algo não é do seu “agrado”, fazendo assim compreender uma frase exposta abaixo do título do conto: “História de aparente mediocridade e repressão”, que a princípio já dá a entender sobre o que irá tratar a temática, mas só temos uma real noção do quão profundas essas palavras significam nesse contexto após a leitura na íntegra do conto “Aqueles Dois”.

Tendo em mente o ocorrido da obra, é notório que “no Brasil, não se tolera uma homossexualidade vivida de maneira aberta e livre da imposição de papéis sexuais (TREVISAN, 2000, p. 87)”, e a referida obra trata exatamente disso, tendo em vista que ainda hoje vemos que situações como essas perpetuam na contemporaneidade, essa imposição ainda rege nossa sociedade com pensamentos retrógrados e infundados. As obras de Caio

Fernando Abreu desmistificam esses paradigmas, dando visibilidade a uma temática ainda tão escanteada.

3.2 Análise Crítica

Em “Aqueles dois” temos homens adultos que em um ambiente de trabalho acabaram se aproximando e tornando-se amigos e a partir desse ponto, novas sensações, antes desconhecidas por eles, acabam surgindo em uma atmosfera caótica. Ao decorrer do conto, o eu-lírico cria uma atmosfera acolhedora, onde aos poucos o leitor adentra em um contexto de rotina maçante, no qual os personagens encontram no outro um suporte para levar e seguir com aquele modelo de vida. Os sentimentos entre ambos vão crescendo gradativamente, e o que era uma bela amizade torna-se algo muito maior. Quando pensando sobre os personagens Raul e Saul, vemos que eles apresentam características similares: homens estudados, seguindo uma mesma rotina sendo padrão de funcionários exemplares, sendo da mesma faixa etária, ambos sofreram com relacionamentos fracassados e possuem até mesmo nomes semelhantes. No decorrer de “Aqueles dois”, passamos toda a obra em expectativa em relação ao que poderia acontecer entre Saul e Raul, que apesar de vários atos que demonstravam todo o amor que sentiam um pelo outro, nenhuma ação física ocorre entre ambos (como beijos ou um ato sexual). Podemos refletir que o medo que tinham com a consequência dos atos era maior que o desejo que sentiam e impediu que eles seguissem em frente. A violência retratada no conto é verbal, aparece por meio de palavras, como “relação anormal e ostensiva”, “desavergonhada aberração”, “comportamento doentio”, “psicologia deformada”. No conto também temos referências a arte e música. Em relação a música temos um gato chamado Carlos Gadel, em homenagem a um dos mais famosos cantores de tango da história e Vicentina de Paula Oliveira, conhecida como Dalva de Oliveira, uma consagrada cantora luso-brasileira, em relação à arte uma reprodução do Nascimento de Vênus do pintor Van Gogh. Ressaltando que Caio Fernando Abreu é um autor bastante conhecido dentro da Literatura pós-moderna, a chamada Literatura Contemporânea, no entanto a homoafetiva em suas obras ainda são pouco exploradas, tendo urgência, em valorizar ainda mais a literatura do escritor gaúcho que, sem sombra de dúvida, nos deixou grande contribuição em matéria literária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deste trabalho surgiu com a necessidade de se observar como a homossexualidade está representada para muito além de uma arte moralizante, visto que os textos buscam uma perspectiva plural e de naturalização das relações homoafetivas, portanto em contraponto a uma sociedade que tem esse tipo de relação, muitas vezes, como um meio de desvio de conduta moral ou como algo que está ligado ao negativo. Assim, a problematização dessa temática se torna mais que urgente, pois a homossexualidade, nos textos de Caio Fernando Abreu, está manifestada para além do caráter de definição epistemológico ou até mesmo do que é ser homossexual. Nota-se, portanto, uma literatura de contracultura que busca romper com as concepções de uma sociedade segregacionista que se interpõe entre dois universos: o homossexual e o heterossexual. O referido autor tenta quebrar esses paradigmas, além de escrever sobre temas importante para sociedade, ainda faz alusão a obras cinematográficas, livros, contos, músicas e poemas (uma característica recorrente em suas obras), trata de temas como preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças em uma época na qual se tem uma postura ideológica muito forte, com ideias autoritárias e preconceituosas difundidas no período da publicação do livro.

O livro *Devassos no Paraíso* utilizado na pesquisa foi de grande importância para esta pesquisa, visto que a obra trata de uma retrospectiva a respeito da homossexualidade no Brasil, desde os tempos da colônia até as últimas décadas. Sendo muito interessante descobrir o funcionamento das relações homossexuais nos tempos mais antigos e como isto se relacionou com aspectos sociais, artísticos e políticos em diferentes contextos. João Silvério fez uma pesquisa incrível cumprindo o que promete no subtítulo: “da colônia à atualidade”, além de uma pesquisa muito bem documentada, com relatos e nomes que credibilizam sua narrativa, o escritor, traz sua própria experiência dentro da comunidade LGBTQI+.

Conseguimos ver no conto analisado, reflexões sobre a condenação de pessoas que não vivem como as demais e que sob a ótica do conservadorismo, excedem a normalidade, os valores morais e que por isso devem ser “contidas”, resultando em perdas de emprego (de ambos os personagens). A escrita de Caio Fernando Abreu não é considerada difícil, o autor consegue, por palavras simples e mais próximas da informalidade, cativar e seduzir seu leitor, com todo o trabalho com a linguagem, os elementos modeladores do

texto, e toda sua articulação das palavras em seu acervo de obras, ao mesmo tempo em que ele humaniza e ao mesmo tempo “pertuba”, Abreu sensibiliza seus leitores com questões sensíveis, utilizando a literatura como um meio de desvendar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e ajudar na luta de conscientização da diversidade sexual.

REFERÊNCIAS

Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais Trans e Intersexuais. Disponível em: <<https://www.ilga-europe.org/>>. Acesso em 13 de out. 2021.

ABRIC J. C. O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001, p. 155-171.

ANDRADE, Tiago. O relacionamento homoerótico na Grécia Antiga: uma prática pedagógica. **Faces da história**, Assis-SP, v.4, n°2, p. 58-72, Jun.-Dez., 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas Públicas e Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Guia de prevenção das DST/AIDS e cidadania para homossexuais**. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/>>. Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de**

Promoção e Cidadania de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, DF: SEDH, 2009b.

BRANDÃO, Débora Vanessa Caús. **Parcerias homossexuais: aspectos jurídicos**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CORINO, Luiz Carlos Pinto. **Homoerotismo na Grécia Antiga: homossexualidade e bissexualidade, mitos e verdades**. Biblos - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. Rio Grande, 19: 19-24, 2006

HAYDÉE. Graciela. A psicanálise e os modernos movimentos de “afirmação homossexual”. **Psicol. cienc. prof.** vol.19, n..2 Brasília: 1999.

SANTOS, Izaac Azevedo dos. **Narrativas de um adolescente homoerótico: conflitos do ‘eu’ na rede de relações sociais da infância à adolescência.** Rio de Janeiro, 2008.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** 2 ed., s.l., Max Limonad, 1986.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** Ed. revista e ampliada. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO

FRANCISCO AUCÉLIO EVANGELISTA BELCHIOR JUNIOR

Mestrando em de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, fbelchior.fbelchior@gmail.com; Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

IVONEIDE MENDES DA SILVA

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ivon.quimica@gmail.com.

RESUMO

O cenário atual exige o rompimento do ensino baseado na reprodução de conceitos, fórmulas e teorias, e que valoriza a quantidade de conteúdos transmitidos como um indicador de qualidade. Com o intuito de atender a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), surge como método de aprendizagem, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino apoiados em perspectivas ditas tradicionais. Logo, apresentamos como objetivo desse artigo: Relatar uma experiência na disciplina aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências realizada de forma remota no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências de uma Universidade Pública. Com a realização desse relato, fica evidenciada a importância da aplicação da utilização da metodologia ABP, pois colabora com a dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, pouco atingida com outras estratégias usuais, como por exemplo, a exposição dialogada. Mesmo com as imposições do contexto de pandemia para realização das atividades de forma remota, conseguimos alcançar resultados satisfatórios tendo em vista as proposições da equipes para a resolução do problema, a adaptação das sessões tutoriais para a plataforma virtual e a montagem do material para apresentação utilizando os recursos digitais e tecnológicos. O processo formativo descrito ao longo desse relato de experiência será adaptado para aplicação real e servirá para coleta de dados da pesquisa de mestrado de um de nossos autores.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas, Ensino de Ciências, Relato de Experiência, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências tem relação direta com os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e a democratização do acesso a informação. Com isso, o cenário atual exige o rompimento do ensino baseado na reprodução de conceitos, fórmulas e teorias que predomina pelo repasse de conteúdo enciclopédico, no qual é imposto a neutralidade em relação às questões científicas e que valoriza a quantidade de conteúdos transmitidos como um indicador de qualidade.

Afirmando assim, a importância da substituição de um viés estritamente descritivo e factual, que se resume ao “enciclopedismo”, por uma dimensão “sócio construtivista” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004). Pesquisadores apontam que “os desafios da sociedade da comunicação e da informação nos provocam ao desenvolvimento do ensino de ciências de forma multidisciplinar e interdisciplinar”. (VERSUT, WATANABE; VERSUT, 2018, p.199).

Diante desse contexto, uma situação inédita de emergência sanitária internacional, a pandemia ocasionada pela Covid-19, exigiu que escolas e universidades suspendessem suas atividades por um período indefinido. Entendendo a necessidade de minimizar os impactos dessa lacuna na formação de centenas de universitários dos mais diversos cursos, uma boa parte das universidades públicas brasileiras implantou ou vem implantando o ensino remoto emergencial. No esteio dessas iniciativas, muitos desafios vêm sendo enfrentados pelas mais diversas instâncias acadêmicas que, em tempo recorde, precisaram capacitar professores e alunos para essa nova realidade.

A implementação do ensino remoto modificou a estrutura de ensino vigente há tantos anos na educação como um todo. Professores precisaram adaptar-se ao método emergencial de ensino e de aprendizagem baseado no uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), adaptando seus planejamentos, gerindo seu tempo, buscando práticas inovadoras e novas formas de abordagem.

Valente *et al.*, (2017) asseveram que refletir sobre novas propostas educativas que superem o dilema do uso instrucional do livro didático, da aula centrada no professor e da passividade dos estudantes é um desafio para a educação. Para ajudar a romper essa barreira entre o tradicional e o contemporâneo, as metodologias ativas surgiram como uma possibilidade de

ativar o aprendizado dos estudantes colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, como já referimos.

Uma dessas metodologias é a Aprendizagem Baseada em problemas (ABP), em inglês, *Problem-Based Learning* (PBL), que é reconhecida por se organizar ao redor da investigação de problemas do mundo real. Estudantes e professores se envolvem para analisar, entender e propor soluções para situações cuidadosamente desenhadas, para garantir que o aprendiz adquira determinadas competências previstas no currículo escolar (LOPES, SILVA FILHO e ALVES, 2019, p.50).

Nesta perspectiva, tratar de uma formação que vise a construção dinâmica da aprendizagem por competências levando em consideração a capacidade de uso crítico das diversas linguagens e tecnologias digitais, elementos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido um constante alvo de debate e considerações a partir do atual cenário.

Esse trabalho, assim, se propõe a relatar uma experiência na disciplina aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências realizada de forma remota no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências de uma Universidade Pública.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A ABP originou-se, como proposta metodológica, em 1969, na *McMaster University* - no Canadá - para o estudo de medicina, mas é possível encontrar exemplos de implementação dessa metodologia em todo o sistema educacional: tanto em universidades (WILKERSON; GIJSELAERS, 1996) quanto em escolas de ensino fundamental e médio.

Nessa perspectiva, muitas atividades educacionais poderiam ser consideradas ABP, como projetos e pesquisas, porém, para Woods (2000), da *McMaster University*, no ambiente de aprendizagem ABP, a aprendizagem deve ser direcionada por um problema de fim aberto, que não comporta uma única solução correta e deve preceder a teoria, atuando como o foco da aprendizagem, e promover a integração dos conceitos e das habilidades necessários para sua solução (BARROWS, 1996). Essa é a principal característica que distingue a ABP de outros processos de ensino e aprendizagem. As diferentes implementações da ABP têm em comum um processo que pode ser resumido no seguinte conjunto de atividades (DUCH, 1996; BARROWS, 1996):

1. apresenta-se um problema aos alunos que, em grupos, organizam suas ideias e tentam defini-lo e solucioná-lo com o conhecimento que já têm;
2. por meio de discussão, levantam e anotam questões de aprendizagem (*learning issues*) acerca dos aspectos do problema que não compreendem;
3. priorizam as questões de aprendizagem levantadas e planejam sobre quando, como, onde e por quem essas questões serão investigadas para que sejam partilhadas com o grupo;
4. quando os alunos se reencontram, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema;
5. depois de terminado o trabalho com o problema, eles avaliam o processo, a si mesmos e aos seus pares de modo a desenvolver habilidades de auto avaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz.

Quanto à formação de docentes para a educação básica e superior, é possível imaginar que a experiência com uma metodologia como a ABP poderia ajudar a sensibilizar os alunos para a existência de alternativas pedagógicas para as aulas que, provavelmente, foram pautadas em um modelo de transmissão de conhecimentos centrado no professor. Além disso, o fato de a ABP contemplar mecanismos de auto avaliação, avaliação de pares e do processo educacional, também pode ajudar a estimular os alunos a terem uma atitude reflexiva acerca do aprender e do ensinar, e poderá ser-lhes útil, no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários a uma atividade docente eficaz.

Tendo em vista o contexto apresentado, verificamos que a metodologia ABP consiste de três pilares: o problema, o aluno e o professor (SAVERY, 2006). Neste relato, focamos o pilar do problema, pois ele pode ser considerado um veículo para integrar as discussões teóricas e práticas na realidade educacional.

A ELABORAÇÃO DO CONTEXTO DO PROBLEMA

De maneira geral, um problema no PBL, deve ser entendido como um objetivo cujo caminho para sua solução não é conhecido. Diferentemente dos problemas nas metodologias convencionais, um problema no PBL é

necessariamente de fim aberto, quer dizer, não comporta uma única solução correta, mas uma ou mais soluções adequadas, considerando as restrições impostas pelo problema em si e pelo contexto educacional em que está inserido, tais como o tempo, os recursos, entre outros aspectos (BARROWS, 2000).

Nesse sentido, a escolha de um bom contexto problemático é uma das etapas mais importantes, pois pode ser garantia de que a investigação desenvolvida pelos alunos seguirá com grande possibilidade de alcançar o objetivo pretendido, que é a aprendizagem do tema investigado (CARVALHO, 2009). Por isso, o problema deve ser escolhido a partir de um contexto real, que faz parte da vida dos alunos, para que haja uma identificação imediata do problema motivando-os a continuar o desenvolvimento da atividade investigativa.

Para a construção de um bom problema, é importante que seja dado um tema que chame a atenção do aluno e que, de imediato, identifique o seu objeto de estudo. Este pode ser apresentado em diversos formatos, por exemplo: pequenos vídeos, diálogos impressos, reportagens jornalísticas, figuras, texto impresso, banda desenhada, entre outros (BARELL, 2007; BARRETT; MOORE, 2011).

Em seguida, apresentamos algumas características básicas e fundamentais para a definição de um bom problema, que são: atrair o interesse dos alunos (BARELL, 2007; CARVALHO, 2009); haver correspondência entre conteúdos curriculares e aprendizagem (BARELL, 2007; CARVALHO, 2009); possuir funcionalidade (BARELL, 2007; BARRETT; MOORE, 2011; CARVALHO, 2009) e ter o tamanho ideal (CARVALHO, 2009). Destacando a necessidade de adaptação à disciplina e ao nível da turma.

Paralelamente, Gordon (1998) estudou problemas comumente usados em metodologias de aprendizagem ativa / centrada nos alunos, nas quais o PBL se insere. O autor divide-os em três categorias: *Desafios acadêmicos*; *Cenários*; *Problemas da vida real*.

Em consonância com o que tem sido relatado pela literatura (WOODS, 1985; WILKERSON; GIJSELAERS, 1996) mostram também que três tipos de problema têm sido utilizados na PBL, precedendo e motivando a aprendizagem da teoria. Para esses autores, o problema deve ser apresentado no contexto concreto em que seria encontrado na vida real, com características de solução aberta ou de estrutura incompleta, destacando que um problema ideal deve ser: *Relevante*; *Pertinente e Complexo*.

METODOLOGIA

Uma experiência remota com a ABP

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, realizado por um estudante que cursou a disciplina aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências, realizada de forma remota no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências de uma Universidade Federal Pública, ofertada no período letivo de 2020.2. A turma era composta de 22 alunos e a professora regente é Pedagoga desde o ano de 2009, possui Doutorado em Ensino das Ciências e Matemática e atua na Pós-graduação em Ensino das Ciências há 02 anos.

Este trabalho fez parte das atividades de encerramento dessa disciplina. Todas as atividades foram realizadas através de aulas remotas na plataforma do *Google meet*, havendo a possibilidade de entrarem em contato pelo *whatsapp* da turma para facilitar a interação e a comunicação.

Logo, para realização da atividade foram organizados grupos de alunos das turmas de mestrado e doutorado. De acordo com os estudos de (ALMEIDA; MACEDO, 2018) os alunos devem trabalhar em grupo de forma colaborativa e resolver problemas relacionados ao contexto em que vivem, desenvolvendo competências relacionadas ao trabalho em grupo e, consequentemente, à tomada de decisões.

Essa vivência iniciou quando a professora solicitou que os alunos de cada grupo escolhesse um líder para coordenar todas as ações em busca da solução para o problema e um secretário, que ficou responsável por organizar todas as ideias em conjunto com os demais componentes do grupo (Fig. 1).

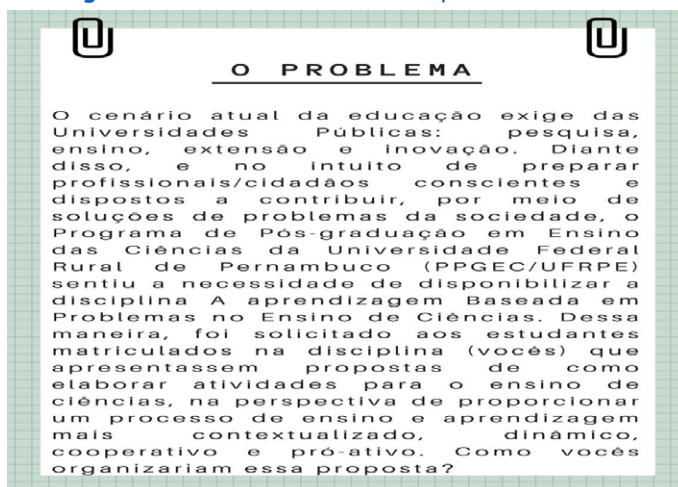
Figura 1: Formação e divisão do grupo



Fonte: Os Autores

E na sequência, começassem a pensar a respeito de como poderiam encontrar soluções para o problema apresentado (Fig. 2). Ressalta-se ainda, que para este relato, discutiremos apenas sobre a vivência do grupo 4, composto por seis estudantes.

Figura 2: Problema elaborado e aplicado na turma



Fonte: Autores

Ressaltando que o trabalho com problemas exige do professor uma resposta às questões relacionadas com: como eles podem abordar melhor o problema; com que tipo de dificuldades podem deparar-se, como facilitar a evolução do grupo de alunos, que tipo de apoio ou ajuda complementares poderiam ser úteis para que o aluno progredisse de forma autônoma na sua aprendizagem (ESCRIBANO; VALLE, 2008).

Considerando que, um problema ideal para ter a aplicação da ABP deve ser relevante para a aprendizagem dos vários assuntos relacionados ao conhecimento que o aluno deve adquirir para a sua formação e que seja possível relacionar com aspectos reais de sua vida. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010).

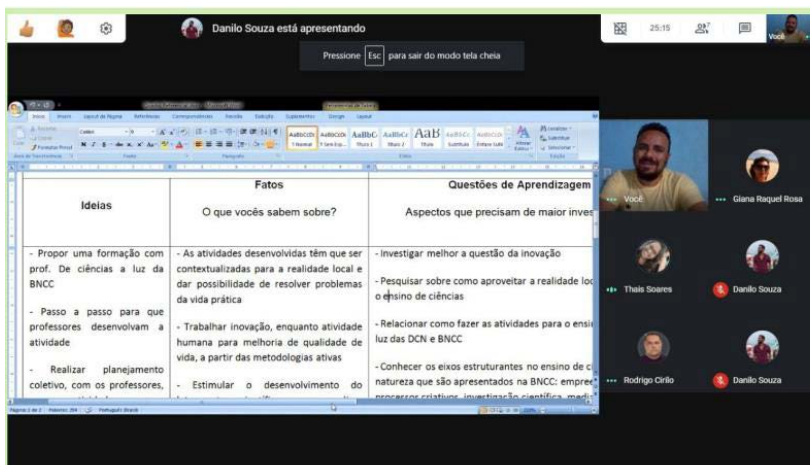
Na sequência, foi entregue um roteiro denominado de quadro referencial que serviu de guia para os procedimentos das ações (Fig. 3). Inicialmente, esse roteiro foi dividido em duas partes: uma relativa ao problema e outra relativa ao grupo (aprofundamento do conteúdo e como pesquisar). Com isso, foi realizado um estudo individual de cada um dos estudantes, pois, embora a solução seja do grupo, o momento de estudo individual é fundamental

pois permite que cada aluno use a sua autonomia para buscar as informações que serão compartilhadas com seus colegas.

Todos os membros do grupo tiveram um prazo para estudar e buscar possibilidades de solução para o problema, em seguida se reuniram para repensar o problema e preparar um quadro referencial do processo de trabalho desenvolvido, do conjunto de informações obtidas e dos conhecimentos apreendidos.

Guiados pelo quadro referencial os alunos discutiram em grupos sobre a escolha de uma proposta pedagógica, como solicitado pelo problema, e as ações preliminares para a busca de uma solução. Esse processo de discussão nos grupos foi registrado por meio de prints das telas referentes a plataforma do Google meet.

Figura 3: Quadro referencial remoto



Reuniões para elaboração da resolução do problema.

Fonte: Autores

Foram realizadas encontros virtuais para a definição do problema, a deliberação do quadro referencial (Fig. 3) e a montagem do plano de ação para a sua resolução.

O grupo estabeleceu um período para que cada integrante buscasse informações, de forma individualizada, para execução do plano de ação. Nessa relação, o professor posiciona-se como um facilitador, um guia que estimula os alunos a buscar, a interpretar e a aprender. No desempenho desse papel, assume a função de professor tutor, um criador de situações de aprendizagem (O'GRADY *et al.*, 2012).

Além disso, contribui para o desenvolvimento de uma série de princípios didáticos que vinculam o ensino e a aprendizagem com situações reais, reforçando a atividade independente, ativa e responsável do aluno na construção de novas aprendizagens que complementem a relação professor, aluno e conhecimento adquirido (SOUZA; DOURADO, 2015).

Figura 4: Conhecendo e desenvolvendo a solução para o problema.



Fonte: Os autores

Durante as sessões tutoriais os alunos puderam compartilhar as sugestões para a resolução do problema e discuti-las para assim chegarem a um ponto em comum para a finalização da atividade (Fig. 4). Nesse aspecto, segundo Escribano e Valle (2008) os estudantes terão que analisar um problema; aprofundar no estudo dos materiais; distinguir entre o que é importante e secundário; relacionar conhecimento prévio e estabelecer relações significativas com os novos conhecimentos; traçar um plano de estudo individual que permita progredir e trazer contribuições ao debate em grupo; contrastar posições com os colegas e com o professor baseado em argumentos sólidos; verbalizar em público o que foi aprendido durante o processo e avaliar seu desenvolvimento e resultados parciais e finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação da solução do problema realizada pelo grupo

Para solucionar o problema proposto, o grupo 4, apresentou a estruturação de um processo de Formação Continuada para Professores de Ciências do Ensino Fundamental II à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

para que os professores pudessem conhecer e ter vivências de habilidades e competências apresentadas na BNCC e que pudessem conseguir trabalhar com os processos, práticas e procedimentos que envolvem as Metodologias Ativas e a investigação Científica.

Pois, a BNCC descreve que:

O processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 322)

A BNCC apresenta como pressuposto a organização das situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

Assim, fica evidenciado a necessidade de formação continuada de professores para atender as mudanças no cenário educacional, segundo BRASIL (2017, p.16), uma das ações da BNCC é “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Com isso, o grupo estruturou o processo formativo em duas etapas, que são, a apresentação da Base Nacional Comum Curricular para os professores onde serão considerados os aspectos teóricos e filosóficos do referido documento e a aplicação dos aspectos metodológicos com vivências em metodologias ativas na Unidade Temática: Terra e Universo para cada ano do ensino fundamental II (Quadro 1).

Quadro 01: Principais informações do processo formativo

TEMA: BNCC - Princípios, Filosofia e Vivências Práticas

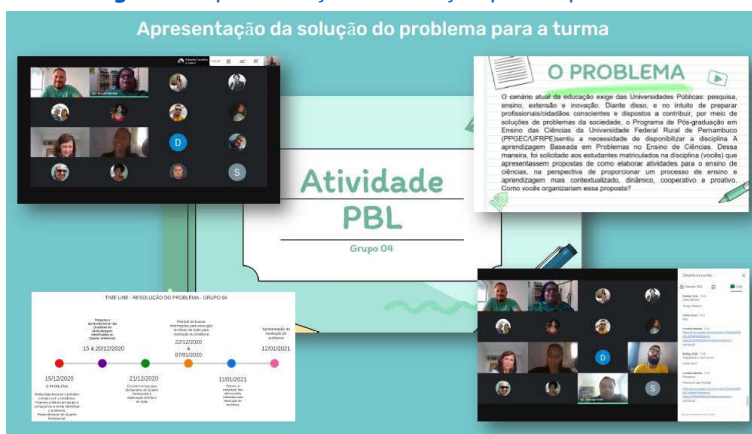
TEMA: BNCC - Princípios, Filosofia e Vivências Práticas	
PÚBLICO-ALVO:	Professores da rede pública do município de Capistrano/CE.

OBJETIVOS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver e aprimorar o conhecimento filosófico, teórico e didático pedagógico dos professores sobre a BNCC. 2. Promover o aprendizado e articulação entre teoria e prática relacionando a BNCC e o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. 3. Trabalhar com os processos, práticas e procedimentos que envolvem as Metodologias Ativas e a Investigação Científica.
PROGRAMAÇÃO	
08/02 - Recepção e credenciamento Apresentação: Aspectos Teóricos e filosóficos da BNCC.	09 a 12/ 02 - Unidade Temática: Terra e Universo - Viver e pensar a sala de aula a partir da BNCC (6º ao 9º ano) · Análise da competências e habilidades a serem desenvolvidas; Leitura e debate de textos; Vivências com metodologias ativas Planejamentos de atividades.

Fonte: Elaborado pelos autores

Como já abordado anteriormente, destacamos que os processos formativos serão realizados via *Google Meet*. O grupo elaborou de forma colaborativa um folder explicativo com a programação do processo formativo (Fig. 5).

Figura 5: Apresentação da solução para o problema



Fonte: Os autores

Ao tratarmos a formação continuada de professores para o Ensino de Ciências, estabelecemos a valorização do conhecimento científico e tecnológico exigido pela sociedade contemporânea, que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global, a fim de que ele possa contribuir para a formação de cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho no âmbito da disciplina de Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino das Ciências evidencia a importância da aplicação dessa metodologia que permitiu uma dinâmica no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, pouco atingida com outras estratégias usuais, como por exemplo, a exposição dialogada.

Dessa forma, com base na metodologia PBL foi possível nos estimular para o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas (reais ou hipotéticos) e sua relação a área de Ciências da Natureza.

Durante a mobilização do grupo 04 para a resolução do problema proposto, foi necessário a organização das tarefas através da divisão clara do grupo e as funções de cada integrante. Além disso precisamos de pró-atividade, comprometimento, responsabilidade e busca por dados e informações para gerar conhecimento.

Apesar do contexto de pandemia, que exigiu a realização das atividades de forma remota, conseguimos alcançar resultados satisfatórios tendo em vista as proposições da equipes para a resolução do problema, a adaptação das sessões tutoriais para a plataforma virtual e a montagem do material para apresentação utilizando os recursos digitais e tecnológicos.

Destacamos que o processo formativo descrito ao longo desse relato de experiência será adaptado para aplicação que servirá para coleta de dados da pesquisa de mestrado de um de nossos autores.

Há que se ressaltar que a etapa da solução de um problema trouxe contribuições importantes na medida em que os participantes vivenciaram a metodologia de forma prática e puderam aprofundar a teoria. Não há dúvidas de que a participação na disciplina contribuiu para que pudéssemos dirigir um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem. Isso é possível porque a metodologia em questão conduz ao que se espera do ensino de Ciências na atualidade - um ensino voltado para a criticidade, autonomia, ética e respeito à diversidade de opiniões.

A vivência com a metodologia da ABP nos possibilitou, sobretudo, refletir sobre nossa prática docente. Como discentes e como professores, imersos predominantemente no paradigma newtoniano/cartesiano, a experiência com a metodologia ativa em tela ressignificou o papel do professor e do estudante em sala de aula.

Além disso, o processo de aprendizagem da ABP nos possibilitou a liberdade necessária para que nós enquanto aprendizes buscássemos, construir

e descobrir conhecimentos para resolver uma situação-problema nos foi apresentada, tornando-se evidente, a nosso ver, que o ensino baseado nas metodologias ativas, como é a ABP, propicia melhores condições para a aprendizagem do que o ensino baseado na memorização de conteúdos fora de contexto.

Como contribuições, a ABP proporcionou mais motivação aos estudantes, a integração do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico, interação e habilidades interpessoais. Portanto, o estudo revelou que, por situar os estudantes no centro do processo educativo, e que mesmo de forma remota a aula continuou estimulante, prazerosa e promissora para a construção de práticas colaborativas, porquanto a disciplina em questão já contemplava essas características por proporcionar a imersão no ciclo da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Com base no que foi abordado no estudo, podemos afirmar que essa metodologia de ensino é uma importante ferramenta para o planejamento do professor, já que possibilita explorar as questões menos compreendidas pelos estudantes de maneira mais efetiva e potencializar o processo de aprendizagem.

Finalmente, esta experiência realça a possibilidade de uma aprendizagem integrada que permite manifestações mais autênticas e mais próximas do contexto no qual o aluno está inserido, isso com a utilização de metodologia ativa por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas, onde os aprendizes são agentes ativos de seu próprio desenvolvimento cognitivo e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Valdone Oliveira; MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. **Limites e possibilidades da Aprendizagem Baseada em Problemas(ABP) no Ensino de Ciências**. Acta Tecnológica, São Luís-M, v.13, nº 2. P. 91-114, out/2018

BARELL, J. **Problem-Based Learning**. An Inquiry Approach. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BARRETT, T.; MOORE, S. **New Approaches to Problem-Based Learning**. Revitalising your practice in higher education. New York: Routledge, 2011.

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, v. 1996, n. 68, p. 3-12, 1996.

BARROWS, H. S. **Problem-based learning Applied to medical education**. Springfield: Southern Illinois University Press, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2017/04/BNCC-DocumentoFinal.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2019.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. **Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências**: um repensar epistemológico. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

CARVALHO, C. J. A. **O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2009.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. 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. 66-96.

DUCH, Bárbara J. Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching*, v. 15, n. 5, p. 326-29, 1996.

ESCRIBANO, A. Y VALLE, A. **El Aprendizaje Basado en Problemas**: Una propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid: Narcea, 3ed, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GORDON, R. **Balancing real-world problems with real-world results**. *Phi Delta Kappan*, jan., p. 390-393, 1998.

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

O'GRADY, G. *et al.* **One-day, One-problem**. An approach to Problem-Based Learning. Singapore: Springer, 2012.

SAVERY, John R. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. Interdisciplinary. **Journal of Problem-based Learning**. v. 1, n. 1, p. 9-20, 2006.

SOUZA.S.C; DOURADO. L. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo, HOLOS, Rio Grande do Norte, vol. 5, n. 31, 2015.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini.; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VERSUTI, Maris Fabiana; WATANABE, Graciella; VERSUTI, Cristina Andrea. **Ciência e Cultura Científica e Tecnologia no Ensino Fundamental**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes. Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC – Campinas, SP: Papyrus, 2018.

WILKERSON, Luann; GIJSELAERS, Wim H. **Bringing Problem based Learning to higher education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p.23-32, 1996.

WOODS, Donald R. Problem-based learning, especially in the context of large classes. **Bringing Problem-based Learning to Higher Education**, p. 91-99, 2000.

A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROTEÇÃO À EDUCAÇÃO

SANDRA CORDEIRO DE MELO

Pós-Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, sandracmello@gmail.com;

CAROLINA BARREIROS DE LIMA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, carol.barreiros.lima@gmail.com;

NATALIA BARBOZA NETTO

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, natnetto1@gmail.com

RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo identificar as ações tomadas pelo MPRJ, no que se refere à educação, durante os cem primeiros dias de suspensão das atividades educacionais de modo presencial no estado do Rio de Janeiro durante a pandemia de covid-19, atrelando-as às violências que poderiam ser ocasionadas em virtude dessa interrupção. Para tanto, foi explorado o site do parquet na internet a fim de identificar as orientações/determinações publicadas e que se referem ao afastamento dos estudantes e profissionais de educação das escolas de educação básica. Para a análise dos dados encontrados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. A partir de uma análise indutiva de dados, foram levantadas as seguintes categorias (ações): orientação, recomendação, solicitação, requerimento, acompanhamento, participação, ajuizamento de ação e obtenção de decisão. Os resultados apontaram que as contribuições do MPRJ se deram, principalmente, no sentido de prescrever o que precisa ser feito e, ao mesmo tempo, participar do que vem sendo debatido pela sociedade e pelo estado.

Palavras-chave: Ministério Público, Proteção à Educação, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Experiências pedagógicas já consolidadas por milhares de instituições de ensino, ao longo de décadas, vêm sendo colocadas em xeque durante a pandemia do coronavírus. No estado do Rio de Janeiro, especificamente, objetivando reduzir a circulação de pessoas, as aulas nas redes pública e privada de ensino foram suspensas a contar de 16 de março de 2020 e, até o momento da escrita do presente artigo, início de maio de 2021, ainda não foram retomadas, em sua totalidade, em alguns municípios.

As instituições de ensino se viram obrigadas a implementar novas estratégias no processo de ensino-aprendizagem, em substituição à modalidade exclusivamente presencial. Algumas, sobretudo as pertencentes à rede privada, se adaptaram mais rapidamente ao uso das plataformas digitais e ao ensino remoto ou a distância. Outras, essencialmente as públicas, ficaram à deriva, ainda que tentando, mas com dificuldades de se ajustarem ao, então, denominado ‘novo normal’.

Com mais de um ano sem aulas presenciais e em uma pesquisa na internet, encontramos centenas de notícias que tratam da questão de as atividades on-line não estarem sendo acompanhadas por todos os estudantes. São variadas as razões para tal e, dentre elas, está o não provimento de recursos tecnológicos nas residências. Também buscamos dados/amostras que traduzissem em números tal fato, mas não os encontramos, apesar de sabermos que a desigualdade tem sido brutalmente agravada (MACEDO, 2021).

Em virtude do exposto, pusemo-nos a refletir em que medida esse ‘apagão’ do ensino público, como chamou o jornal O Globo (2020) em uma série de reportagens, e o não acesso à educação durante a pandemia pode se configurar como violência simbólica, já que este tipo de violência

(...) é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. (ABRAMOVAY E RUA, 2002, p. 335).

Apesar de comumente associarmos a violência à episódios de agressões físicas, ela pode ser expressa de diferentes formas, sendo a simbólica uma delas, ainda que mais difícil de ser percebida.

Mesmo considerando as delimitações do presente artigo e que, portanto, não nos permitiriam aprofundar questões referentes aos processos argumentativos (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014), tal como eles são minuciosamente discutidos pelos autores, no Tratado da Argumentação: a nova retórica, não nos furtaremos em situar a perspectiva teórica que sustenta as nossas análises, quando trazemos o termo “apagão” associado à violência simbólica.

É preciso esclarecer que a expressão utilizada na reportagem supracitada, por se tratar de uma metáfora, ou seja, uma analogia condensada, requer que estabeleçamos relações entre o contexto em que é empregado e os aspectos que estariam subjacentes a ela, por se tratar de “[...] uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução [...]” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.453). Neste caso, entendendo os múltiplos fatores que poderiam estar relacionados ao ensino-aprendizagem no decorrer da pandemia e, não apenas, a atuação docente, como parece ser a conotação trazida na matéria, de certa maneira, responsabilizando os professores pelo que seria o não atendimento ou cumprimento das exigências, ou seja, os culpados por esse apagão.

Esclarecemos, ainda, que não compactuamos com tal ideia, visto que não acreditamos e nem identificamos, graças ao empenho dos profissionais docentes, que tenha ocorrido uma interrupção do fornecimento da educação, como pressupõe o termo utilizado pelo O Globo. Destacamos o nosso posicionamento de que o professor precisou (e tem conseguido, como exemplifica o Complexo de Formação de Professores CFP (2021)!), com muito esforço, dedicação e criatividade, enfrentar os obstáculos do trabalho remoto, seja por meio do estudo das novas metodologias a serem adotadas seja na reformulação/reestruturação de suas práticas e rotinas, o que tem trazido, a cada dia, (re)invenção e (res)significação de sua atuação.

Retomando a questão da violência ocasionada pela suspensão das atividades escolares presenciais, diversos foram os posicionamentos dos Ministérios Públicos Estaduais (MP’s) de todo o país sobre a atuação dessas redes de ensino durante a pandemia. Isso porque, de acordo com o artigo 127 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), esses organismos públicos possuem como incumbência a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

No Rio de Janeiro, mais especificamente, o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva da Educação (CAO Educação), criado em 2013, e o Grupo de Atuação Especializada em Educação (GAEDUC), fundado em 2016, têm atuado diretamente com a temática.

Paralelo a tudo isso, em conversas informais com alguns profissionais da educação, percebemos que muitos deles desconhecem o papel dos MP's, seja porque não tiveram esse debate apresentado e discutido nos cursos de licenciatura ou de formação continuada que fizeram, seja porque as instituições em que atuam nunca souberam de nenhuma recomendação e/ou determinação dos referidos órgãos.

Baseadas nessa constatação, delineamos o seguinte problema de pesquisa: De que maneira o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) tem contribuído com a questão educacional durante a pandemia de coronavírus? Dessa forma, objetivamos identificar as ações tomadas pelo MPRJ, no que se refere à educação, durante os cem primeiros dias de suspensão das atividades educacionais presenciais no estado do Rio de Janeiro. Além disso, buscamos dimensionar essas ações frente às diferentes violências que podem ser/foram ocasionadas em virtude dessa interrupção.

O MPRJ e o CAO Educação

Apesar de na época o Ministério Público no Brasil ainda não existir como instituição em si, as Ordenações Manuelinas de 1521 e as Ordenações Filipinas de 1603 já faziam menção aos promotores de justiça, ao procurador dos feitos da Coroa e ao procurador da Fazenda, cujas atribuições eram as de fiscalizadores da lei e de promotores da acusação criminal, defensores da Coroa e do fisco, respectivamente.

A sistematização das ações do órgão teve início em 1832 com o Código de Processo Penal do Império, mas foi só com a criação e regulamentação da Justiça Federal, através do decreto número 848 de 11 de setembro de 1890, que o Ministério Público no âmbito Federal foi estruturado e teve suas atribuições descritas¹. O artigo 164 do referido texto declara que o Ministério Público é “o advogado da lei, o fiscal de sua execução, o procurador dos interesses geraes do Districto Federal e o promotor da acção pública contra todas as violações do direito”.

1 Informações coletadas em <http://www.mpu.mp.br/navegacao/institucional/historico>

A Constituição que sucedeu o decreto, em 1891, não fez referência explícita ao Ministério Público, tendo citado apenas que o Procurador-Geral da República seria nomeado pelo Presidente da República dentre os Ministros do Supremo Tribunal Federal. No âmbito Estadual, a lei número 221, de 1894, previu a nomeação de Procuradores Seccionais da República. Isso porque o Ministério Público Brasileiro abrange os Ministérios Públicos Estaduais (todos os estados possuem) e o Ministério Público da União.

O conteúdo da Carta Magna foi alterado diversas vezes ao longo de sua vigência. A Constituição de 1934 trouxe mudanças significativas: assegurou aos componentes da instituição a estabilidade funcional, já que a nomeação passou a estar vinculada ao concurso público; e algumas novas funções foram atribuídas ao parquet, o que, de acordo com Poli (2010), contribuiu para valoração e crescimento institucionais. A Carta de 1937, por sua vez, fez poucas referências ao parquet, sendo registrada como órgão que atuava na cooperação com o Governo. A Constituição que se sucedeu, a de 1946, no entanto, deu independência ao órgão. Já em 1967, em um momento de autoritarismo político, a lei constitucional trouxe o MP dentro do Poder Judiciário.

Foi apenas com a última Constituição, a de 1988, objetivando o fortalecimento do regime democrático, que o Ministério Público ganhou uma definição imperativa e que vige até hoje, trazendo a organização da instituição nos âmbitos federal e estadual.

O MPRJ teve sua origem em 1891, com o decreto 272 de 29 de junho do mesmo ano, que organizou o Poder Judiciário do estado. Nesses seus quase 130 anos de história, passou por muitas transformações administrativas e políticas e, na atualidade, além das promotorias de justiça, suas áreas de atuação estão divididas em três: grupos de atuação especializada, centros de apoio operacional e núcleos de atuação.

Os grupos de atuação têm o papel de dar maior agilidade às questões de grande repercussão que, muitas vezes, sobrecarregam os órgãos de execução, isto é, as promotorias de justiça. Atualmente, são nove grupos de atuação especializada que agem nas seguintes temáticas: combate ao crime organizado; segurança pública; combate à corrupção; combate à sonegação fiscal e aos ilícitos contra a ordem tributária; meio ambiente; educação; atribuição originária criminal; audiência de custódia; e desporto e defesa do torcedor.

Os centros de apoio operacional têm a função de auxiliar os promotores de justiça a exercerem suas funções no âmbito de cada uma de suas temáticas. São elas: procuradorias; cidadania; cível; consumidor e contribuinte;

criminal; educação; eleitoral; idoso e pessoa com deficiência; infância e juventude; meio ambiente e patrimônio cultural; e saúde. Os núcleos de atuação, por sua vez, tratam das seguintes questões: Assessoria de Direitos Humanos e de Minorias; Centro de Mediação, Métodos Autocompositivos e Sistema Restaurativo; e Comissão Permanente Multidisciplinar de Erradicação do Sub-Registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica.

Especificamente sobre educação, conta com dois principais e importantes órgãos: O Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva da Educação (CAO Educação) e o Grupo de Atuação Especializada em Educação (GAEDUC). O CAO tem como principais diretrizes de atuação o fortalecimento dos órgãos de controle social em uma perspectiva de gestão democrática em educação e a promoção de paz nas escolas, o que entendemos estar diretamente atrelado à questão da violência. Um de seus principais objetivos é o de fiscalizar a qualidade do serviço ofertado pelos sistemas de ensino em todas as etapas da educação básica. Já o GAEDUC tem por finalidade auxiliar os órgãos de execução na identificação, investigação, prevenção e repressão a violações na área de ensino no estado.

Pautando as perspectivas de violência neste contexto

De acordo com Minayo (2001), a violência contra a criança e o adolescente é todo ato ou omissão cometido por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causarem dano físico, sexual e/ou psicológico. Nesse sentido, a escola precisa ser mais democrática e inclusiva, buscando não promover qualquer tipo de violência.

Como mencionado na parte introdutória, o ‘apagão’ do ensino público e o não acesso à educação e à alimentação durante a pandemia pode ser considerado como violência simbólica, visto que a violência não se limita aos danos físicos, mas também ao não reconhecimento do outro como sujeito (ZALUAR E LEAL, 2001). Fato evidenciado quando 85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede de internet exclusivamente pelo celular, menos de 70% dos alunos possuem acesso a computadores e 35,7% dos que têm acesso ao equipamento o compartilham com três ou mais pessoas (NIC.BR, 2019).

Esse tipo de violência, a simbólica, foi definida por Bourdieu (2011) como:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 2011, p. 15)

A violência simbólica é, portanto, sutil, e o tipo de dominação que ela causa é quase sempre tido como parte da cultura, estando comumente presente nas escolas em virtude dos processos de hierarquização e dominação social que ali são impostos. Ela é fruto da falta de equivalência do capital social e acontece sem que os envolvidos, tanto quem pratica quanto quem sofre, tenham consciência disso.

Para Bourdieu e Passeron “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (2014, p. 20). Isso significa dizer que a ação pedagógica reproduz as relações de força que corroboram com a manutenção desse tipo de violência, o que pode ser visto mais claramente quando se é tirado, por questões diversas e que não discutiremos aqui, o direito à escola e o que ela traz a reboque (interação social, alimentação, etc), reproduzindo ações que visualizamos como repressoras e até mesmo punitivas, legitimando seu caráter excludente.

METODOLOGIA

Com base no objetivo proposto, delineamos uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos métodos se pautaram no estudo de caso e na pesquisa documental. Entendemos como qualitativa porque “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22). Em acréscimo, caracteriza-se pelo levantamento de informações e, a partir delas, a construção de hipóteses, o que significa dizer que buscamos compreender para explicar. Exploramos o site do MPRJ na internet (aquele aberto ao público) a fim de identificar as orientações/determinações publicados pelo CAO Educação e que se referem aos 100 primeiros dias de afastamento dos estudantes e profissionais de educação das escolas de educação básica do Rio de Janeiro.

Em virtude de o objeto de estudo acontecer em um contexto específico, o MPRJ, não podendo ser estudado fora dele, o estudo de caso foi uma das metodologias escolhidas. De acordo com Yin (2010), ele representa um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros, e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2010, p. 13).

A pesquisa documental, por sua vez, utiliza-se de fontes primárias, ou seja, dados que ainda não receberam um tratamento analítico, como o caso dos documentos encontrados no sítio do MPRJ que, apesar de já processados, podem receber outras interpretações (GIL, 2008). Cabe mencionar que materiais encontrados de forma on-line ou eletrônica também são válidos nesse tipo de pesquisa, o que chamamos de documentação eletrônica.

Para a análise dos dados encontrados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), que:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Essa técnica caracteriza-se pela reunião das informações em categorias, o que permite a esquematização e o estabelecimento de associações que auxiliam na organização dos dados, transformando-os de brutos para ordenados, permitindo a partir daí, a produção de sentidos e significados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acessando a página do MPRJ da internet é possível encontrar as notícias relacionadas ao CAO Educação e, por conseguinte, ao tema Educação. Em virtude da delimitação deste artigo, optamos por analisar as notícias publicadas nos 100 primeiros dias de suspensão das aulas presenciais no estado do Rio de Janeiro, isto é, de 16 de março a 23 de junho de 2020.

No período supracitado, em um momento de (de)codificação, pudemos encontrar 33 notícias, sendo todas relacionadas ao fenômeno pandêmico vivido, cujos títulos e datas de publicação constam no quadro a seguir.

19/03/2020	MPRJ divulga orientações para acompanhamento dos impactos do coronavírus nas atividades educacionais
20/03/2020	MPRJ solicita ao governo informações sobre medidas para garantir reposição das aulas e segurança alimentar aos alunos da rede pública
20/03/2020	MPRJ instaura procedimentos administrativos para acompanhar atuação das Secretarias de Educação em quatro municípios da Baixada, diante da pandemia do coronavírus
26/03/2020	MPRJ acompanha medidas tomadas pelas redes públicas do estado e municípios fluminenses e por unidades privadas de ensino no contexto do coronavírus
31/03/2020	MPRJ participa de audiência pública virtual convocada pela Alerj para debater oferta de Educação à Distância para alunos da rede estadual, no contexto do coronavírus
03/04/2020	MPRJ recomenda ao Estado que suspenda o início das aulas virtuais até que seja garantida a segurança e cumprimento da carga horária
07/04/2020	Nota de esclarecimento: Recomendação para que Secretaria Estadual de Educação suspenda início de aulas virtuais
20/04/2020	MPRJ ajuíza ação para que o Estado do Rio de Janeiro não compute como dias e horas letivos as atividades educacionais realizadas através de plataforma digital
25/04/2020	MPRJ participa de videoconferência para discutir parecer do Conselho Nacional de Educação relacionado ao ensino remoto durante a pandemia do coronavírus
28/04/2020	MPRJ expede recomendação ao Município de Teresópolis para que não utilize recursos da Educação para comprar cestas básicas durante o recesso escolar em razão da Covid-19
29/04/2020	MPRJ expede Recomendação para que município de São Francisco do Itabapoana promova a aplicação legal dos recursos dos Royalties destinados à educação
29/04/2020	MPRJ ajuíza ação para que o Município de Nilópolis abra uma conta específica da Educação para depósito dos 25% das receitas de impostos e transferências constitucionais
05/05/2020	MPRJ expede recomendações para que municípios garantam a reposição de aulas presenciais aos alunos da rede municipal após o fim das medidas de isolamento
05/05/2020	MPRJ recomenda que Magé garanta reposição presencial das aulas aos alunos da rede municipal
11/05/2020	MPRJ recomenda que o Município do Rio garanta a segurança alimentar de alunos e não utilize verba da Educação para alimentação escolar no período de suspensão das aulas pela Covid-19
13/05/2020	MPRJ recomenda que o Município de Duque de Caxias não utilize verbas da Educação para oferta alimentar durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais
18/05/2020	MPRJ obtém decisão que determina ao Município de Macaé a abertura de conta específica para gestão de recursos da Educação
19/05/2020	MPRJ recomenda que Estado e Municípios do Rio, Duque de Caxias, Nova Friburgo e Mendes garantam a segurança alimentar de alunos e não utilize verba da Educação para alimentação escolar no período de suspensão das aulas pela Covid-19

21/05/2020	MPRJ ajuíza ação para que o Município de Teresópolis garanta a segurança alimentar dos alunos sem utilizar recursos da educação durante as aulas a distância
28/05/2020	MPRJ participa do lançamento do Observatório da Educação do Estado
05/06/2020	MPRJ ajuíza ação para que o Município do Rio realize o correto financiamento da alimentação escolar durante a pandemia
05/06/2020	MPRJ requer que o Estado suspenda a reabertura das escolas programada para a próxima segunda, dia 8
06/06/2020	MPRJ obtém decisão que suspende a reabertura das escolas estaduais na segunda, dia 8
08/06/2020	MPRJ e Defensoria ajuízam ação para que o Município de São João de Meriti garanta a segurança alimentar dos alunos da rede municipal
08/06/2020	MPRJ ajuíza ação para garantir distribuição e financiamento da alimentação escolar em Duque de Caxias durante suspensão das aulas
09/06/2020	MPRJ ajuíza ação para que Angra dos Reis suspenda repasse de recursos da conta Salário-Educação para outras áreas e recomponha valores já transferidos
10/06/2020	MPRJ recomenda que Estado elabore plano de ação para a retomada presencial das aulas na rede pública
12/06/2020	MPRJ ajuíza ação para que o Município de Paracambi crie conta exclusiva para recursos da área educacional
17/06/2020	MPRJ e Defensoria obtém decisão para garantir a alimentação aos alunos da rede municipal de São João de Meriti durante a suspensão das aulas
17/06/2020	MPRJ recomenda que Estado, por meio dos órgãos competentes, apresente plano para retomada das atividades escolares e de ensino superior presenciais
19/06/2020	MPRJ recomenda que seja apresentado plano de retomada das aulas presenciais pela Uerj e Cap-Uerj para reposição do calendário e segurança das comunidades acadêmica e escolar
19/06/2020	MPRJ ajuíza ação para que município de Mesquita abra conta específica para os recursos da Educação, com gestão exclusiva pelo secretário da pasta
23/06/2020	MPRJ obtém decisão determinando que Nova Iguaçu tenha conta exclusiva para os recursos da educação

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dessas, 19 tratavam especificamente de alguma região (Baixada Fluminense), município (Teresópolis, São Francisco do Itabapoana, Nilópolis, Magé, Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Macaé, São João de Meriti, Angra dos Reis, Paracambi, Mesquita e Nova Iguaçu) ou instituição (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ). Tais notícias abordavam diferentes questões relacionadas que, de acordo com a perspectiva teórica que alicerça este artigo, consideramos como possíveis geradoras de violências, como alimentação, segurança alimentar, reposição das aulas, plano de retomada das atividades e, sobretudo, uso dos recursos/financiamento.

Apesar disso, fizemos, pelas razões já mencionadas, outra opção: a de analisar as notícias mais gerais, que não estivessem relacionadas a nenhuma região, município ou instituição específica. Acreditávamos, assim, que conseguiríamos dar conta do estudo e atingiríamos o objetivo inicial, que era identificar ações tomadas pelo parquet fluminense no que se refere à educação no Rio de Janeiro durante a pandemia e, assim, contribuir com o entendimento da atuação do órgão no que se refere à questão educacional.

Deste modo, focamos em 14 matérias, dentre as quais, a análise de seus conteúdos nos permitiu realizar as seguintes categorizações para as ações do MPRJ:

Categoria (ação)	Frequência (quantitativo)
Orientação	01
Recomendação	05
Solicitação	01
Requerimento	01
Acompanhamento	01
Participação	03
Ajuizamento de ação	01
Obtenção de decisão	01
Total	14

Fonte: Elaborado pelas autoras

A ação orientação encontrada se refere à notícia ‘MPRJ divulga orientações para acompanhamento dos impactos do coronavírus nas atividades educacionais’, datada de 19 de março, um documento extenso que listou de forma detalhada o que vinha acontecendo e analisou a legislação válida sobre a temática, o que incluiu os entendimentos do Conselho Nacional de Educação. Intitulado como ‘Informação Técnico-Jurídica CAO Educação/MPRJ nº 006’, o registro tratou dos impactos da crise de saúde na educação e apresentou as medidas legais publicadas, o que buscou orientar de maneira que, na visão aqui adotada, não fossem gerados episódios de violência e/ou exclusão.

Inicialmente, havíamos agrupado as cinco ações de recomendação encontradas com a de orientação descrita no parágrafo acima, entretanto conseguimos discernir seu caráter de conselhos (avisos), do de orientação, o qual tinha mais um sentido de direcionamento. Essas ações estiveram relacionadas às seguintes notícias: 1) ‘MPRJ recomenda ao Estado que suspenda

o início das aulas virtuais até que seja garantida a segurança e cumprimento da carga horária'; 2) 'Nota de esclarecimento: Recomendação para que Secretaria Estadual de Educação suspenda início de aulas virtuais'; 3) 'MPRJ recomenda que Estado e Municípios do Rio, Duque de Caxias, Nova Friburgo e Mendes garantam a segurança alimentar de alunos e não utilize verba da Educação para alimentação escolar no período de suspensão das aulas pela Covid-19'; 4) 'MPRJ recomenda que Estado elabore plano de ação para a retomada presencial das aulas na rede pública'; e 5) MPRJ recomenda que Estado, por meio dos órgãos competentes, apresente plano para retomada das atividades escolares e de ensino superior presenciais.

As duas primeiras trataram do início das aulas virtuais. A primeira delas recomendava que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) suspendesse em até 72 horas todas as atividades não presenciais que vinham sendo desenvolvidas, por não haver respondido ao ofício anterior enviado pelo Parquet, que solicitou informações sobre cuidados a serem adotados quanto à saúde dos estudantes, ao cumprimento da carga horária no ano letivo e ao direito à alimentação. A Secretaria não apresentou um plano de ação pedagógica, requisito indispensável à realização de tais atividades educacionais, como previsto na deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 376 (2020). A segunda, por sua vez, era uma nota de esclarecimento em relação à primeira, que tratou de esmiuçar a recomendação explicitada.

Na sequência, a notícia 'MPRJ recomenda que Estado e Municípios do Rio, Duque de Caxias, Nova Friburgo e Mendes garantam a segurança alimentar de alunos e não utilize verba da Educação para alimentação escolar no período de suspensão das aulas pela Covid-19', apesar de falar especificamente de alguns municípios, também trata da rede estadual e, por isso, resolvemos incluí-la em nossa análise. A recomendação para o Estado do Rio previu a garantia da segurança alimentar dos estudantes (independente de cadastro em programas assistenciais) e a adoção de medidas para a oferta e distribuição de alimentos. Além disso, ressaltou a importância da garantia do adequado financiamento da política de alimentação.

A quarta das 5 notícias que caracterizamos como recomendação é a intitulada 'MPRJ recomenda que Estado elabore plano de ação para a retomada presencial das aulas na rede pública'. Tendo como enfoque uma perspectiva de gestão democrática e o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020, a indicação do MP é que as diretrizes sejam estruturadas com a participação de toda a comunidade escolar e de organizações da sociedade civil e que possua, dentre outros aspectos que possam ser considerados

importantes, o calendário letivo, as metodologias a serem utilizadas e a organização dos espaços das instituições de ensino. Já a última das recomendações, “MPRJ recomenda que Estado, por meio dos órgãos competentes, apresente plano para retomada das atividades escolares e de ensino superior presenciais”, foi destinada ao Estado do Rio de Janeiro, à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, à Fundação de Apoio à Escola Técnica e à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro e tratou da construção, com amplo debate, de um plano de ação que indicasse um estudo sanitário que fundamentasse a possibilidade de reabertura das instituições e o retorno das aulas presenciais.

A categoria solicitação, por sua vez, refere-se ao título “MPRJ solicita ao governo informações sobre medidas para garantir reposição das aulas e segurança alimentar aos alunos da rede pública” e foi datada de 20 de março, ainda no início da pandemia e da suspensão das atividades educacionais presenciais. Visivelmente preocupado com a questão da falta de aulas e de insumos alimentares, questões agravadoras da violência, o parquet fluminense visava, com a notícia em tela, verificar/conhecer as medidas que vinham sendo adotadas pelas entidades educacionais.

A exposição “MPRJ requer que o Estado suspenda a reabertura das escolas programada para a próxima segunda, dia 8” teve por objetivo o requerimento da suspensão da reabertura das escolas da rede estadual para a oferta de alimentação prevista para 8 de junho. O MP alegou o ainda alto risco de contágio da doença e, sobretudo, a contrariedade da medida em relação à decisão judicial sobre a oferta de alimentação através da transferência de renda e da distribuição de alimentos.

A categoria acompanhamento refere-se à notícia intitulada “MPRJ acompanha medidas tomadas pelas redes públicas do estado e municípios fluminenses e por unidades privadas de ensino no contexto do coronavírus”, datada de 26 de março, ainda na fase inicial da pandemia no Brasil. Seu objetivo foi o de divulgar as medidas adotadas pelas Promotorias de Justiça que tratam do direito à educação, ressaltando a instauração de procedimentos administrativos e inquéritos civis, além da expedição de ofícios e recomendações com propósito de acompanhar as medidas que vinham sendo adotadas por instituições e redes de ensino até então.

Três notícias referem-se à categoria participação. A primeira delas, “MPRJ participa de audiência pública virtual convocada pela Alerj para debater oferta de Educação à Distância para alunos da rede estadual, no contexto do coronavírus”, versa sobre a audiência “Estratégias de enfrentamento à

Pandemia do Covid-19 na Educação Básica, no Estado do Rio de Janeiro: desafios e possibilidades”, que aconteceu de maneira remota. O debate contou com a participação de diversos segmentos e tratou da proposta da Secretaria Estadual de Educação de oferecer ensino à distância para os estudantes e todas as dificuldades que envolvem a questão o que, se acontecesse, corroboraria com a concepção de violências explicitada no presente artigo.

A segunda notícia da categoria, “MPRJ participa de videoconferência para discutir parecer do Conselho Nacional de Educação relacionado ao ensino remoto durante a pandemia do coronavírus”, cujo objeto era discutir a minuta de parecer sobre a “Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19” que, à época, estava em fase de elaboração. O MPRJ pontuou algumas questões que estão diretamente atreladas à violência/exclusão como, por exemplo, a não apresentação de um diagnóstico sobre as condições socioeconômicas da população, a falta de tratamento às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, da educação nos sistemas prisional e socioeducativo e, ainda, à educação infantil.

A última notícia da categoria participação foi “MPRJ participa do lançamento do Observatório da Educação do Estado”. No formato virtual, a iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio (ALERJ) tem por objetivo acompanhar e supervisionar as políticas educacionais em curso no Estado do Rio enquanto perdurar a pandemia. Cabe destacar que o Observatório trabalha com foco em questões de violência como segurança alimentar e física, acesso à educação, entre outras.

As categorias ajuizamento de ação e obtenção de decisão tiveram, cada uma delas, uma única frequência e, inicialmente, optamos por juntar em uma única categoria. Entretanto, em um segundo momento de análise, entendemos que se tratavam de ações distintas. A primeira, “MPRJ ajuíza ação para que o Estado do Rio de Janeiro não compute como dias e horas letivos as atividades educacionais realizadas através de plataforma digital”, refere-se a uma ação civil pública para que o Estado não compute como dias e horas letivos as atividades realizadas através de plataformas de educação a distância, alegando que esse cômputo, como prevê o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), precisa ser de atividades presenciais.

Já a categoria obtenção de decisão refere-se à notícia “MPRJ obtém decisão que suspende a reabertura das escolas estaduais na segunda, dia 8”,

que tratou da decisão judicial obtida sobre a suspensão da reabertura das escolas da rede para a oferta de alimentação em razão do ainda alto risco de contágio do coronavírus. Isso porque a reabertura contraria outra decisão que determinou que a alimentação fosse ofertada pela distribuição de gêneros alimentícios ou transferência de renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é preciso dizer que não tivemos o intuito de generalizar as atribuições do MPRJ no que se refere à temática da educação durante a pandemia, mas sim identificar ações tomadas pela instituição durante os cem primeiros dias de suspensão das atividades educacionais presenciais no estado do Rio de Janeiro, tecendo relações entre esses resultados e a temática da violência, sob a perspectiva teórica que alicerça as análises.

Cabe destacar, ainda, que dezenas de outras notícias foram publicadas na página do MPRJ e do CAO Educação na internet após os 100 primeiros dias aqui analisados, mas que estas não foram consideradas em virtude do recorte escolhido para este artigo. Isso significa dizer que as considerações aqui apresentadas se referem a um recorte temporal bastante específico.

A investigação possibilitou que identificássemos como o MPRJ tratou de questões relacionadas sobretudo à violência gerada pela exclusão digital (dificuldades para acesso e utilização de tecnologias/internet por diferentes motivos) de muitos estudantes e sobre a questão da alimentação. Essas questões foram compreendidas enquanto violências simbólicas ocasionadas em virtude da suspensão das atividades presenciais das escolas de educação básica, que contribuíram para um aprofundamento das desigualdades educacionais que atravessam historicamente o nosso país, já que as atividades remotas vêm acentuando as disparidades existentes entre os sistemas de ensino e entre os estudantes.

Cabe ainda mencionar que apesar de não termos adentrado os meandros das notícias, as contribuições do MPRJ se deram a partir das seguintes categorias (ações): orientação, recomendação, solicitação, requerimento, acompanhamento, participação, ajuizamento de ação e obtenção de decisão. Dessas, recomendação e participação foram as que apareceram com maior frequência, cinco e três, respectivamente, de um total de catorze, o que nos leva a inferir que o papel do parquet fluminense, no tema e no período aqui discutidos, mostrou-se como um conselheiro e colaborador, no sentido de prescrever o que precisa ser feito e, ao mesmo tempo, fazer parte do que

vinha sendo discutido pela sociedade e pelo estado. Isso significa dizer que, apesar de seu papel fiscalizador, o MPRJ, talvez por reconhecer os desafios que estavam enfrentando os profissionais da educação, foi além, ampliando a sua prerrogativa e passando a orientar e a participar, dentre as demais ações que foram por nós elencadas.

Para fins de pesquisas e estudos futuros, podendo dar continuidade ao que foi desenvolvido neste artigo, pretendemos ampliar a análise sobre a atuação do MPRJ para o todo o período que perdurar a suspensão das atividades educacionais presenciais nesta localidade, bem como focar nos aspectos relacionados à atuação docente e aos demais aspectos inerentes aos processos de inclusão/exclusão educacionais, sobretudo no que tange ao atendimento dos estudantes com deficiências, temas que poderão acenar para novas perspectivas e demandas no contexto educacional local e nacional, buscando dirimir a violência simbólica marcada por todos os processos que atravessam o contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Ed.Unesco, doações institucionais, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes , 7 ed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07set. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CFP. **Web documentário**: Portão da escola. Episódio1: Professores presentes! 2021. (20m20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GiMrNjufixQ>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, mai./ago.

2021. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGql6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MINAYO, M.C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, vol. 1, n. 2, 2001.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.BR). [ed.]. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2018/individuos/>. Acesso em: 2 mar. 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

POLI, M. R. A. C. A Evolução Histórica do Ministério Público e as Constituições Brasileiras: Aspectos Relevantes. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, a. 13, n. 78, jul. 2010.

SESSENTA por cento dos estados monitoram acesso remoto: resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia. In: **Portal G1**, 6 jul. 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percentos-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2021.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Tradução Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001.

A ATUAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO DA MULTIDIMENSIONALIDADE E COMPLEXIDADE PROPOSTAS POR EDGAR MORIN

EVELINE LIMA DE CASTRO

Advogada, Professora, Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará, Mestra em Gestão de Negócios pela Universidade Estadual do Ceará, Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza, evelinelima.casatro@gmail.com;

RAQUEL FIGUEIREDO BARRETTO

Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Unifanor Wyden, Graduada em Letras, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, Mestra em Saúde Coletiva, raquelfbarretto@gmail.com;

RESUMO

A educação atual aponta para uma mudança de perspectiva que vem sendo introduzida no modelo de ensino gradualmente há algum tempo e que se adequa à ideia de complexidade proposta por Morin (2001), que defende a reagrupação de saberes para compreender o universo, a contextualização de informações e o conhecimento interdisciplinar baseado na multidimensionalidade. Considerando a atual instrumentalização da educação, a educação em direitos humanos e formação para a cidadania, pensada sob a perspectiva da multidimensionalidade, reveste-se do caráter de transformação social. Por isso é importante que, durante sua formação, o professor desenvolva atitude crítico-reflexiva, a fim de que sua prática docente produza conhecimento sob o aspecto multidimensional, conforme proposto por Morin. Diante das considerações apresentadas, revela-se a importância da atuação docente para a educação em direitos humanos e a formação para a cidadania, no contexto da complexidade e multidimensionalidade propostas por Edgar Morin, sobre a qual funda-se o presente trabalho, pautado em uma pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Complexidade, Multidimensionalidade, Direitos humanos, Educação cidadã, Formação do professor.

INTRODUÇÃO

A educação atual aponta para uma mudança de perspectiva que vem sendo introduzida no modelo de ensino gradualmente há algum tempo, mas que, diante do cenário pandêmico, instaurado de forma abrupta, tornou-se urgente, a fim de promover uma adaptação dos estudos a esta novel realidade.

Neste cenário, desponta o pensamento de Edgar Morin, existente há algumas décadas, mas tão atual diante da realidade do ensino que emergiu mundialmente com a pandemia da COVID-19.

Edgar Morin foi convidado, pelo Ministro da Educação da França, para presidir um conselho científico que tinha por objetivo traçar estratégias para o ensino de segundo grau e foi na primeira reunião do referido conselho, ocorrida em 16 de janeiro de 1998, que ele alertou para dois problemas relevantes e de impacto significativo para a educação, que são o desafio da globalidade e a não pertinência do nosso modo de conhecimento e ensino. À época, Morin já tinha a compreensão de que sua missão não estava restrita ao ensino de segundo grau, mas estendia-se ao ensino de maneira geral. (MORIN, 2010).

Diante dessas preocupações, Morin (2010, p. 14) aponta a inadequação de fragmentar o saber, compartimentalizando as disciplinas, em contraposição às realidades multidimensionais, globais e planetárias, pois “a inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas”. Assim, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais e planetários, menos são pensados enquanto tais, portanto, a inteligência se torna cega e irresponsável quando “incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário”.

Portanto, este pensamento multidimensional é o que deve envolver a educação, cuja maior virtude, segundo Demo (1996) é seu potencial instrumentalizador de guiar as pessoas para a participação política, traduzindo-se em pressuposto para o desenvolvimento da cidadania, que apresenta um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, instrumental de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, e capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam (FREIRE, 1996).

Neste sentido se apresenta a relevância da educação em Direitos Humanos.

Os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas (CANDAUI, 2012). Educação em direitos humanos é uma exigência, urgente, para a consolidação de uma educação cidadã, democrática, promotora de igualdades (CANDAUI, 2008). Entretanto, conforme Perrenoud (2004), existe, infelizmente, uma incoerência entre a proposta de educação das escolas para a cidadania e a sua prática cotidiana.

Seguindo a proposta de Morin, a educação em Direito Humanos deve estar inserida nas demais disciplinas, de forma multidimensional, e não de forma compartimentalizada, fragmentada, separada dos demais conhecimentos. Isto porque os direitos humanos são parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, devendo, como tal, estar imbricado em todos os seus saberes e relações.

Muitas vezes, as escolas acabam por produzir uma educação moral impositiva. Diante dessa realidade, Perrenoud (2004) aponta para a necessidade da implementação do ideal de democracia em sala de aula a fim de realizar uma educação para a cidadania.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Para que essa cidadania seja plenamente alcançada, há de se estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998 e BRASIL, 1996)

Em linhas gerais, o sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No ensino superior, em atendimento às diretrizes curriculares nacionais de cada curso, tem-se a previsão de uma educação cidadã, voltada para os princípios dos direitos humanos.

Na educação básica, por sua vez, a Base Nacional Curricular (BNCC) contempla a educação cidadã desde a educação infantil¹. O mesmo ocorre com o

1 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil preveem uma formação cidadã. (BRASIL, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 01. Nov. 2021)

ensino fundamental quando, dentre outros trechos do documento, reconhece a escola como “espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”. (BRASIL, s/d). No ensino médio, última etapa da formação básica, a BNCC aponta que um das responsabilidades da comunidade escolar é “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL s/d)

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores aventam para essa temática dos direitos humanos, uma vez que contemplam, de alguma maneira, essa questão em suas diretrizes.²

Vale destacar que a temática dos direitos humanos, por si só, exige, também na educação básica, uma abordagem interdisciplinar e contínua, pois não é possível oferecer a formação para a cidadania através de ações pontuais. A preocupação com os direitos humanos deve perpassar todas as políticas públicas, projetos políticos pedagógicos (de todas as escolas) e a formação docente.

A temática mostra-se extremamente relevante, do ponto de vista acadêmico e social. E o estudo de Nozu, Ribeiro e Cabral (2020) aponta concentração das pesquisas na região Sudeste, a prevalência de trabalhos em coautoria feminina, a maior utilização de fontes indiretas, que “direitos humanos” foi a palavra-chave de maior incidência e currículo o tema mais recorrente nos artigos sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.

2 “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 bio-psicosociais 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, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>. Acesso em 01 nov. 2021. Grifo nosso)

“Art. 4º Os cursos de bacharelado e de licenciatura da área de Computação devem assegurar a formação de profissionais dotados: **I - de conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas (...)**” (Brasil, 2016. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/52101-rces005-16-pdf/file>. Disponível em: 01 nov. 2021. Grifo nosso)

Considerando a instrumentalização da educação, retro mencionada, a formação docente para a educação em Direitos Humanos, pensada sob a perspectiva da multidimensionalidade, reveste-se deste caráter de transformação social. Contudo, para que esta transformação seja uma realidade social, e não apenas um ideal a ser alcançado, é necessário abandonar o tradicional e arcaico modelo de ensino marcado pela transmissão mecanizada de informações, seguindo a concepção bancária de Paulo Freire (2012), uma docência reprodutiva, fincada na mera transmissão de conteúdo.

Nos países em desenvolvimento, o modelo universitário é instrucionista, girando em torno apenas do ensino, todavia, é preciso ter em mente que professores que não produzem conhecimento “ensinam” aos alunos a como não produzir conhecimento (CALAZANS, 1999), o que conduz ao estancamento do processo educacional científico.

É preciso ensinar o aluno a pensar, bem como a identificar e desenvolver suas competências e habilidades. E a educação em Direitos Humanos perpassa esse processo de ensinar a construir a realidade.

Quando o docente amplia o foco do processo educacional, dedicando-se à produção do conhecimento, revela-se a importância da multidimensionalidade propugnada por Morin, haja vista que a educação não pode ser estanque apenas à área estudada, mas deve sobrelevar a multi e interdisciplinaridade. Revela-se aí a importância do estudo dos direitos humanos voltados para uma educação cidadã e comprometida com a transformação da realidade.

Por isso apresenta-se importante a formação do professor com uma atitude de pesquisador-reflexivo, pois assim sua prática docente voltar-se-á para a produção de conhecimento sob o aspecto multidimensional, conforme proposto por Morin, e não apenas para a transmissão de conteúdo.

A educação contemporânea pauta-se, portanto, na ideia de complexidade (MORIN, 2001), que é um tema recorrente na obra de Morin (2003), para quem é preciso reagrupar saberes para buscar a compreensão do universo, conectar uma informação ao seu contexto, de modo que o todo organizado produza qualidades e propriedades inexistentes nas partes isoladamente (MORIN, 2006).

Assim, para entender a questão da complexidade, é necessário compreender a noção de circuito ativo, segundo o qual o todo não se constitui sem as partes e nem estas sem o todo, ou seja, o todo se explica pelas partes e

as partes pelo todo, sendo a complementaridade essencial para se compreender este sistema. (MORIN, 2005)

Daí ser indispensável pensar e estudar direitos humanos de forma contextualizada com a realidade e com outras disciplinas.

Diante da concepção de complexidade, é necessário reconhecer que a formação científica dos docentes, pode explicar o atual estágio do ensino científico no Brasil, que não privilegia a contextualização da educação com a cidadania, que não prestigia o ensino em direitos humanos de modo a formar um aluno reflexivo que busca a transformação da realidade através do conhecimento.

Para alçar este patamar educacional, é preciso que os docentes se sintam e se compreendam como parte integrante e indispensável do processo, ou seja, como autores deste processo, e não simples transmissores automatizados de conteúdo. É preciso que o conhecimento amplie horizontes e estimule o pensamento complexo e científico, em detrimento das propostas educacionais que tradicionalmente enrijeciam o ensino, olvidando a pesquisa e o aprofundamento em questões sensíveis, como as que estão insertas no tema dos direitos humanos.

Faz-se premente estimular a discussão, viabilizar o aprendizado através da divergência de pensamentos, valorizar o respeito à opinião diversa e prestigiar o conhecimento que é transmitido de forma interdisciplinar, oportunizando uma formação complexa e cidadã.

Os intelectuais críticos concebem a formação prática do professor-pesquisador-reflexivo como uma permanente (re)construção científica, tecnológica e social, baseada na ética propriamente humana (antropo-ética), que deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos, indivíduo/sociedade/espécie, que emerge da nossa consciência e do nosso espírito propriamente humano. (MORIN, 2000)

METODOLOGIA

Diante das considerações apresentadas, revela-se a importância de analisar a educação cidadã humanizada, pautada nos direitos humanos, à luz do pensamento complexo e multidimensional de Edgar Morin, sobre o qual funda-se o presente trabalho, respaldado em uma pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica com abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A complexidade e multidimensionalidade proposta por Edgar Morin

A alteração da realidade do processo educacional tem sido experienciada de forma mais consistente e intensa nos últimos anos, como fruto do cenário de pandemia, que exigiu do professor uma urgente formação mais humanizada, vivenciando e transmitindo os preceitos de uma educação cidadã.

Este processo, que se iniciou a partir da segunda metade o século XX, acentuou a dimensão formadora do conceito de educação, passando a considerá-la um processo de humanização que atinge cada pessoa individualmente, mas resvala em toda a sua vida, inclusive suas formações sociais. Esta ampliação do conceito de educação tem caráter quantitativo, pois envolve infância e demais fases do desenvolvimento, bem como o indivíduo e as comunidades, mas também tem um viés qualitativo, pois “passa a ser reformulada de um modo novo, à luz dos conceitos de educação permanente e de sociedade educadora”. Daí o imperativo em que se pauta a educação contemporânea, de “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “tarefa que dura toda a vida e envolve indivíduos e instituições”. (ABBAGNANO, 2012, p. 358)

É nesta perspectiva que a metodologia aplicada em sala de aula atualmente pauta-se no desenvolvimento de habilidades e competências do alunado, sem olvidar sua formação cidadã. Daí a premência de adotar os direitos humanos como respaldo desta formação, de forma contextualizada e integrada em todo o currículo.

Este novo paradigma que fundamenta a educação contemporânea, remete-nos à problemática da complexidade propugnada por Edgar Morin, que ressalta, em seu escrito “Ciência com Consciência”, dois aspectos relevantes: a) “a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer” e b) “o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento”, portanto, não se pode confundir complexidade com completude (2005, p. 176), pois “o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (2005, p. 177).

A introdução da incerteza no âmbito da educação parece apontar uma regressão trazida pela complexidade, que refutou o “conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta”. Todavia, é preciso

suplantar a ideia de “absoluto” e atentar para o aspecto progressivo que o desafio da complexidade abriga, qual seja, apresentar-se como “ponto de partida para um pensamento multidimensional” (MORIN, 2005, p. 188).

A responsabilidade da educação é compartilhada por todos os atores sociais: família, escola e sociedade. Na escola, essa responsabilidade não é exclusiva do professor, mas de todos os profissionais do contexto educacional, que compartilham do objetivo: educar para a cidadania.

Os professores, na maior parte das vezes, são os profissionais diretamente responsáveis, por essa formação cidadã. Entretanto, como mostra o trabalho de Chagas, Pedrosa e Branco (2012), o psicólogo escolar também atua nesse sentido. O objetivo do estudo foi discutir como o psicólogo escolar participava da implementação da noção de democracia no cotidiano da escola e auxiliava a construção da coerência entre o projeto político pedagógico e as práticas educacionais voltadas para a criança. A análise dessa experiência mostrou a importância da psicologia na construção de uma educação para a democracia que trabalhe junto aos educandos não apenas o conhecimento de seus direitos, mas a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas cidadãs.

Hannah Arendt argumenta que a pluralidade é “condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (2010, p. 9-10). Assim, sendo o homem um ser cujas ações são dotadas de pluralidade, seu pensamento deve ser multidimensional, como preceitua Morin, contribuindo para uma formação humanista e ética do homem, o que não se coaduna com o paradigma da educação contemporânea, que deve superar as fragmentações disciplinares e buscar adequação às finalidades educativas, quais sejam: a) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; b) ensinar a condição humana; c) ensinar a viver; d) refazer uma escola de cidadania. (MORIN, 2010, p. 18)

Assim, o diálogo efêmero entre as ciências contribuiu para a fragmentação, compartimentalização e hierarquização do saber, demolindo as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. (MORIN, 2001)

O que a educação da complexidade propõe é uma metodologia que busca a produção e problematização dos conhecimentos e saberes, de forma articulada e contextualizada com tecnologia, ciência e sociedade,

estabelecendo um diálogo permanente entre elas. A educação cidadã e humanizada centraliza-se no processo que compreende que “conhecer o humano não é separá-lo, mas situá-lo” (MORIN, 2001, p. 24) no contexto cultural, social, geopolíticos e geoeconômicos.

O método da complexidade quebra o paradigma dos conceitos concluídos, das respostas exatas que rompem o raciocínio crítico e reflexivo e permitem a continuidade dos estudos, viabilizando a evolução e o desenvolvimento da sociedade humanizada. É preciso estimular o pensar articulado, compreendendo a multidimensionalidade, e entender que a complexidade “é a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista”, pois “a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si”. (MORIN, 2005, p. 192).

O desafio da complexidade mostra a necessidade de abandonar o “mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (MORIN, 2005, p. 190-191).

É preciso encontrar o caminho de um pensamento dialógico, no sentido da unidualidade (união de dois princípios sem que a dualidade se perca nessa unidade; “o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo”) (MORIN, 2005, p. 189), atrelando-o ao “princípio hologramático no qual, de uma certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como num holograma” (“a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto “todo”, está presente na nossa mente via a cultura que nos formou e informou”) (MORIN, 2005, p. 191).

Nessa perspectiva do estudo do “todo”, enquadra-se a importância da formação docente para uma educação cidadã, humanizada, pautada nos direitos humanos.

O estudo de temas relacionados aos direitos humanos é, inclusive, uma demanda das crianças, como se denota do trabalho de Xavier Filha (2015), que realizou uma pesquisa de campo em uma escola pública municipal de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, para ouvir das crianças sobre as temáticas da violência e direitos humanos. O estudo concluiu que as crianças querem discutir esses assuntos, mas, nem sempre encontram espaço para isso, sobretudo na escola. A temática da violência contra crianças necessita de uma perspectiva de análise multidimensional com aspectos conceituais, legais, pedagógicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos,

entre outros, visto que se trata de um fenômeno de muita complexidade (XAVIER FILHA, 2012).

O estudo de Tavares (2020) objetivou discutir as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos baseado em estudos desenvolvidos no período 2012-2017 em escolas públicas em Pernambuco. Os resultados do estudo apontam que, de forma geral, os dados evidenciam modelos de disciplinaridade e transversalidade, que têm influenciado as práticas pedagógicas em direitos humanos. Neste sentido, os resultados assinalam a importância de seguir investindo no processo formativo e de produção do conhecimento para que a educação em direitos humanos contribua para a democratização dos espaços educativos e de toda a sociedade.

Diante destas considerações, que revelam a importância da complexidade e multidimensionalidade para a educação cidadã humanizada, é necessário analisar a relevância da formação do professor.

2.A formação crítico-reflexiva do professor como válvula propulsora da educação humanizada

Uma problemática que envolve a educação contemporânea repousa na formação do professor, que tem sido objeto debates e reflexões, mormente dentro do contexto atual, que exigiu que este profissional reformule e reinvente sua didática.

Muitos professores que atuam no ensino superior, por exemplo, possuem competência técnica para o conteúdo que ministram, mas não tem formação específica na área da educação, ou seja, restringindo-se o seu contato com a docência ao momento de sala de aula ou aos estágios docentes realizados em sede de Pós-Graduação *strictu sensu*. Isto conduz a uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula e sua atuação no estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências por parte do aluno.

A atuação destes docentes como “professores de mercado” evidencia a ausência de uma aptidão para o ensino humano e para a pesquisa, que são pilares da atividade docente, criando uma lacuna no sistema educacional, especificamente, do ensino superior, onde se defende a educação cidadã humanizada, atendendo aos preceitos da interdisciplinaridade, complexidade e multidimensionalidade propugnadas por Morin.

É indispensável a formação docente adequada, com a aplicação de competências e habilidades voltadas à educação cidadã humanizada em

direitos humanos, de modo a estimular as habilidades e competências dos alunos em qualquer que seja sua área de atuação.

O professor deve adotar uma postura reflexiva (PERRENOUD, 2002) em relação à sua própria prática pedagógica, pois somente assim será capaz de ser formador de um corpo discente que, atualmente, reclama uma educação atrelada aos direitos humanos, de forma interdisciplinar e contextualizada.

O que se espera é que o profissional da educação seja um sujeito crítico, reflexivo, um intelectual transformador, capaz de compreender o contexto social-econômico-político em que vive, ou seja, não se deve confundir o intelectual com o especialista em alguma área do conhecimento, mas sim ter em mente que ele é o sujeito capaz de ter uma visão do todo, além de estar comprometido com a ética e a política. Espera-se que este docente esteja atento à intencionalidade de sua ação, questionando continuamente seu saber e agir, articulando o conhecimento sobre educação com sua práxis educativa, com flexibilidade para inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas. Enfim, que participe ativamente no propósito da emancipação humana. (ARANHA, 2006, p. 47)

Conforme Carvalho (2002), a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor do ensino superior, como também os cursos *stricto sensu* posteriores a essa formação não ajudam a resolver esse problema.

A formação inicial do professor deve ser planejada e realizada na totalidade da formação do ser humano, focando o profissional que trabalha com a educação, em todos esses níveis (PIRES, 2009), contudo, sua formação não se encerra com a conclusão de um curso de pós-graduação *strict sensu*, mas deve ser uma formação constante e contínua.

Os cursos de formação continuada também podem ser uma boa alternativa para a crise enfrentada na atualidade, no que toca à formação do professor, pois professores qualificados precisam ser bem formados. A constante qualificação motiva o docente a estar alinhado com as alterações do mundo, mormente as novas metodologias ativas de sala de aula, que utiliza de forma cada vez mais intensiva a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e outros métodos que estimulam a autonomia do aluno.

A autonomia deve ser do aluno, mas cabe ao professor estimulá-la, o que somente será possível se o docente tiver a formação adequada para esta nova realidade.

Uma outra forma de buscar a formação docente para viabilizar uma educação cidadã humanizada, pautada nos preceitos de direitos humanos, é através de sua capacitação para atuação com projetos de extensão, que prioriza o contato mais próximo com a comunidade, através de ações que viabilizem melhorias. Esse alcance do público externo gera para o aluno a capacidade de entender os conflitos que a sociedade vivencia, sensibilizando-o para uma atuação próxima, efetiva, que compreenda as necessidades do outro.

É neste sentido que o professor que atua diretamente com a extensão pode educar para a cidadania, ensinando preceitos de direitos humanos.

Assim, o docente que atua no ensino superior sem a formação específica para a docência, pode buscar sua capacitação através dos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, familiarizando-se com as oportunidades que o ensino superior oferta, pautadas nos pilares da educação (ensino, pesquisa e extensão), a fim de suprir essa lacuna.

3. A importância da pesquisa para uma educação voltada aos direitos humanos

A Universidade tem enfrentado o desafio de formar indivíduos capazes de buscar informações, transformá-las em conhecimento e empregá-lo de forma adequada, eficaz e consonante à realidade. Hoje, vislumbra-se uma massificação e heterogeneidade dos estudantes, novas orientações de formação, centradas na aprendizagem, e não mais no ensino, incorporação de novas tecnologias e do ensino à distância. (ZABALZA, 2004)

Este processo foi acentuado com a pandemia da COVID-19, surgindo a necessidade de tornar o aluno autônomo em seus estudos e na atualidade, mais do que em qualquer tempo pretérito, é possível perceber a aplicabilidade dos ensinamentos de Paulo Freire, com um novo patamar educacional, que não mais se conformar à educação bancária.

A universidade, antes vislumbrada como ponto de chegada para que o aluno se descobrisse profissionalmente, hoje é percebida como o ponto de partida. No ambiente universitário, o aluno identificaria a sua área de atuação e sairia preparado para o mercado, mas a educação contemporânea pauta-se em um processo educacional em que o aluno está em constante formação e não precisa aprender apenas o conhecimento puro, mas dele é exigido saber relacionar-se, evidenciando a imprescindibilidade da educação cidadã, da formação humanizada.

Isto, sem dúvida, exige um maior esforço do docente, que precisa revisar suas estratégias, reformular sua maneira de ministrar aulas e estimular o aluno, através do aprendizado multidimensional, a desenvolver sua capacidade de raciocínio, bem como suas habilidade e competências.

A “aprendizagem contínua” é o processo de desenvolvimento do potencial humano através do apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão do que é necessário para aplicá-los com confiança, criatividade e prazer seja em que papéis, circunstâncias e ambientes estiverem envolvidos em sua vida. (LONGWORTH Apud ZABALZA, 2004, P. 54)

Neste ínterim, a ideia da formação continuada deve permear a formação do professor e ser transmitida ao aluno, que deve ser capacitado a pensar de forma multidimensional, olvidando a fragmentação disciplinar adotada pela maioria das instituições universitárias.

O ensino interdisciplinar dos direitos humanos alcança o fim colimado pelo pensamento de Morin, que prega, como já esboçado, a complexidade e multidimensionalidade, refutando a ruptura da multidisciplinaridade, haja vista que o pensamento complexo busca articular os saberes compartimentados nas diversas áreas do conhecimento, num aspecto multidimensional, estabelecendo-se como pressuposto para o exercício da interdisciplinaridade.

Através da pesquisa atinge-se, assim, uma das finalidades educativas (“ensinar a viver”), pois esta atividade prepara o espírito do aluno “para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana” (MORIN, 2010, p. 20), o que alcançará através da complexidade e multidimensionalidade mencionadas; “a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar” (MORIN, 2010, p. 21).

Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar, globalizar, relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. (MORIN, 2010, p. 21)

A pesquisa desenvolve a capacidade de pensar, resolver problemas, observar o mundo (e não apenas vê-lo) e escutar os sujeitos (LUDKE, 2001), e apresenta singular relevância no processo humanizado de uma formação cuidada, na medida em que conscientiza de que o conhecimento está em constante movimento e transformação, nunca é uma verdade pronta e

acabada, mas se transforma pela interrelação entre as ciências. Como bem ressaltado por Morin (2005), deve-se superar a ideia do “absoluto” e relativizar o conhecimento para compreender e vivenciar a sua multidimensionalidade.

Assim, para desenvolver uma pesquisa e oportunizar uma educação para os direitos humanos, é necessário buscar o conhecimento na área de atuação do pesquisador e/ou em áreas afins, formular o problema e o modo de enfrentá-lo, coletar/analisar dados e alcançar os resultados. Portanto, quando se faz pesquisa, aprende-se a lidar com o desconhecido, com as incertezas mencionadas por Morin, e a encontrar novos caminhos e soluções para o problemas enfrentados, sob a perspectiva da complexidade e multidimensionalidade propugnadas pelo referido autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mudança pelo qual tem passado a educação, que tem demandado uma formação mais humanizada, cidadã, atenta aos preceitos dos direitos humanos, formando um cidadão contextualizado com as necessidades sociais, pautado no conhecimento interdisciplinar, é um processo longo, contínuo e permeado pela política.

“As escolas não são espaços neutros de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes” (ARANHA, 2006, p. 47); não se trata de um local apolítico onde se transmite conhecimentos objetivos e apartados das injustiças sociais. O mesmo se pode suscitar a respeito do ambiente universitário, ponto de partida da formação profissional, daí a necessidade de sua humanização.

Faz-se premente pensar a educação pautada na complexidade proposta por Edgar Morin, assumindo um novo paradigma sustentado na multidimensionalidade, afastando a fragmentação disciplinar que divide as ciências e compartimenta o conhecimento.

Não se pode olvidar a importância da formação do professor para esta educação cidadã humanizada, respaldada nos direitos humanos, que não pode ser solucionada de forma simplista, pois, como bem ressalta Morin (2005, p. 272), “a complexidade é insimplificável”. É preciso que o docente sustente a sua formação trabalhando seus conhecimentos e sua visão, de modo a tornar fecunda a prática, a fim de que transmita seus conhecimentos de forma consistente e eficaz, estimulando o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao à formação humanista do aluno.

A educação para os direitos humanos se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos (DIAS, 2007). E essa garantia não pode (nem deve!) começar a ser inserida na realidade escolar da criança apenas no ensino médio. Muito pelo contrário, quanto antes educarmos nossos escolares para a promoção dos direitos humanos menos episódios de violação deste no ambiente escolar (e quiçá fora dele) testemunharemos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. BRASIL. Constituição (1988). 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 BALZAN, Newton Cesar. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (orgs). **Pedagogia Universitária**: aula em foco. Campinas: Papirus, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 13(37), 45-56.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** 33. Set 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf-3FnfNL4mJyWl/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em : 15 out. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Habilidades de Professores Para Promover a Enculturação Científica. **Contexto & educação**. Editora Unijuí. Ano 22, nº 77, Jan./Jun. 2007, p. 25-49.

CARVALHO, Janete Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.69-86, Jul.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estudos de Psicologia**, 17(1), janeiro-abril/2012, 73-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/nxD-gVnzDc4wnxkdx48NtyGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Científica**. **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.senac.br/bts/361/artigo2.pdf>>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

FARIA, J. P. A monitoria como prática colaborativa na universidade. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación**. v. 16, ano 12º-2008.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abr. 2001.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professor de química:** professores/pesquisadores. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto alegre: Sulina, 2006.

_____. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOZU, W. C., RIBEIRO, E. A., CABRAL, R. (2020). Educação em direitos humanos na educação básica: Indicadores da produção científica. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 8(2), 63–80. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10715>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10715>. Acesso em: 15 out. 2021.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores. In: **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a cidadania. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 487-514, Jul.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

SARTI, C.A. Os filhos dos trabalhadores: quem cuida das crianças? In: BRETAS, A.C.P. **Trabalho, saúde e gênero:** na era da globalização. Goiânia, AB, 1997. p. 51-60.

SCHIRMER, J. Trabalho e maternidade: qual o custo para as mulheres? In: BRETAS, A.C.P. **Trabalho, saúde e gênero**: na era da globalização. Goiânia, AB, 1997.

TAVARES, C. (2020). Educação em direitos humanos na educação básica: Reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas pública. Olhares: **Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 8(2), 46–62. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10710>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10710>. Acesso em: 15 out. 2021.

XAVIER FILHA, Constantina. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. In: XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012.

WENZEL, J. S. **A prática do ensinar e do aprender a fazer pesquisa em componentes curriculares de um curso de licenciatura em química**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - UNIJUI, Ijuí, 2007.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

NATÁLIA FONSECA DE ABREU RANGEL

Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Licenciada em Pedagogia pela Uninter e em Ciências Sociais pela UFSC, nataliafarangel@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivos analisar a partir da teoria pedagógica libertadora de Paulo Freire aspectos sociopolíticos que envolvem o momento da pandemia e como afetaram e afetam a implementação do ensino remoto adotado por algumas instituições de ensino da educação básica no Brasil; refletir sobre construção do planejamento crítico para aulas on-line; coletivizar experiências e conhecimentos para instrumentalizar professoras(es) para o uso das ferramentas Padlet, Geoguessr e Edpuzzle para ensino remoto de forma que estimulem o aprendizado ativo; e explorar as possibilidades e limitações dessas ferramentas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire em sua pedagogia libertadora realizando reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental), e a observação-participante proporcionada pela prática como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020. Concluiu-se que uma das maiores contribuições de Freire, é de que, apesar de o autor não ter vivido o que vivemos na contemporaneidade com o avanço da sociedade tecnológica e o agravo de uma crise socioeconômica por causa da pandemia da COVID-19, sua teoria pode ser mobilizada para a formação de docentes no ensino remoto, sendo de contribuição ímpar para o desenvolvimento de um ensino humanizado e crítico em ambientes virtuais.

Palavras-chave: Educação, Ensino remoto, Pedagogia libertadora, Paulo Freire, COVID-19.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou como qualquer ano letivo. Calendário escolar programado, livros e apostilas distribuídos, alunas(os) prontas(os) para mais um ano de muito aprendizado e socialização no ambiente escolar. Com a pandemia da COVID-19, houve a interrupção das atividades escolares do ensino básico como as conhecíamos no modo presencial devido ao necessário isolamento social para combater a transmissão do vírus.

Em um momento em que a maquinização parece nos distanciar e interromper nossas trocas enquanto seres humanos, este trabalho propõe uma visão de ensino remoto como um tipo de ensino diferente, que definitivamente não substitui ou é mais eficaz do que o ensino presencial, mas que apresenta outras possibilidades de construção de conhecimento significativo.

Tem-se por objetivos analisar aspectos sociopolíticos que envolvem o momento da pandemia e como afetam a implementação do ensino remoto adotado por algumas instituições de ensino da educação básica no Brasil, refletir sobre construção do planejamento crítico para aulas on-line, coletivizar experiências e conhecimentos para instrumentalizar professoras(es) para o uso das ferramentas Padlet, Geoguessr e Edpuzzle para ensino remoto de forma que estimulem o aprendizado ativo; e explorar as possibilidades e limitações dessas ferramentas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire realizando reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental, bem como pela observação-participante proporcionada prática da autora como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020.

Leva-se em consideração a constatação de Paulo Freire (2011) sobre a relação entre teoria e prática: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24). Faz-se assim um esforço científico de contínua reflexão, indo da teoria à prática e vice-versa, para compreender como as relações sociais e educacionais realmente ocorrem em sua materialidade não apenas de maneira descritiva, mas de forma reflexiva.

Uma das maiores contribuições de Freire, é de que, apesar de o autor não ter vivido o que vivemos na contemporaneidade com o avanço da sociedade tecnológica e o agravo de uma crise socioeconômica por causa da pandemia da COVID-19, sua teoria pode ser mobilizada para a formação de docentes no ensino remoto, sendo de contribuição ímpar para o desenvolvimento de um ensino humanizado e crítico.

Este artigo está dividido em quatro seções, sendo a primeira delas “O problema da desigualdade social” em que se discute o problema da implementação do ensino remoto em um país onde as desigualdades socioeconômicas são gritantes e não há acesso igualitário à internet ou à computadores, tablets e celulares.

Na segunda seção intitulada “Educação bancária X Educação transformadora”, são explicitados conceitos centrais da pedagogia libertadora de Paulo Freire para refletir sobre a educação contemporânea no ensino básico com foco no ensino remoto.

Em seguida apresenta-se na terceira seção “Aspectos sociopolíticos das relações educacionais na internet e no ensino remoto” a problemática incluindo a precária implementação de emergência do ensino remoto na educação básica, envolvendo aspectos sociopolíticos e emocionais na relação entre poderes políticos, instituições, educadoras(es), educandos(as) e as comunidades envolvidas com as escolas, em especial, a família das(os) alunas(os).

Por fim, na seção “Práxis: teoria e prática em diálogo no ensino remoto na educação básica” são apresentadas ferramentas virtuais para o ensino remoto articulando as mesmas com atividades planejadas dentro de uma perspectiva crítica inspirada pelos conceitos de Paulo Freire visando a formação do ser humano integral, com acesso a conhecimento e formação cidadã.

METODOLOGIA

Para a realização deste artigo a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa (BECKER, 1993) buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire em sua pedagogia libertadora principalmente nas obras *Pedagogia da Autonomia* (2011) e *Pedagogia do Oprimido* (2014). Também foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos científicos de 2020 para contextualizar o trabalho em relação às relações educacionais no Brasil e a pandemia da COVID-19 e de dados sobre o acesso à internet por parte da população brasileira.

Além disso, os procedimentos para alcançar os objetivos envolveram reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental), tendo sido realizada a observação-participante com anotações em caderno de campo proporcionadas pela prática como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II, do segundo ao nono ano) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O problema da desigualdade social

É impossível falar de ensino remoto no Brasil e não levar em consideração as profundas desigualdades sociais em nosso país, ainda mais em um trabalho em que a base teórica é a teoria de Paulo Freire que tanto fez na luta pela igualdade e pela qualidade da educação dos, como ele chamava, “oprimidos” (FREIRE, 2014). Como falar de ensino remoto se não há acesso a computadores, celulares, tablets e internet para grande parte da população brasileira?

De acordo com pesquisa da TIC Domicílios (2019), 71% das(os) brasileiras(os) possuem acesso à internet em seus domicílios. Em 2019, a população total do Brasil foi calculada em aproximadamente 210.147.125 pessoas (IBGE, 2019). O dado para pessoas sem acesso à internet de acordo com o TIC Domicílios (NIC.br, 2019) é de 28%, totalizando 58.841.195 pessoas. Estamos falando ainda de um número muito grande da população sem esse acesso. Sem contar na qualidade dessa internet, por vezes compartilhada entre muitas pessoas de uma comunidade.

Em relação às regiões do Brasil, os dados são esses:

Tabela 01: Acesso à internet em domicílio por região do Brasil

	Percentual (%)	Sim	Não
Região	Sudeste	75	25
	Nordeste	65	35
	Sul	73	27
	Norte	72	28
	Centro-oeste	70	30

Fonte: NIC.BR, 2019

Quando trazemos à tona essas informações em relação ao espaço urbano e rural temos os seguintes dados para domicílios com acesso à internet: 75% dos municípios no meio urbano têm acesso à internet, enquanto no meio rural esse número é de apenas 51% (NIC.br, 2019). Em relação às classes sociais os números de acesso à internet em domicílio são os seguintes (NIC.br, 2019):

- Classe A – 99%
- Classe B – 95%
- Classe C – 80%
- Classe DE – 50%

Estamos falando na desigualdade de acesso à internet que tem relação com cor, classe social e geografia. A pandemia da COVID-19 aprofundou e tornou ainda mais claras as desigualdades em termos educacionais. Enquanto as escolas privadas rapidamente se adaptaram à realidade das aulas on-line - de forma apressada e não perfeita, mas existente - a realidade e infraestrutura nas escolas públicas é bem diferente com raras exceções (ALVES et al., 2020). Isso sem levar em consideração ainda a limitação do acesso à internet e às aulas EAD para pessoas com deficiência.

A educação como direito de acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); que antes da pandemia já demonstrava a desigualdade na qualidade, recursos e valorização de profissionais da educação; com a pandemia torna-se ainda mais apenas um conceito abstrato. Como podemos considerar a educação um direito em um ano em que muitos(as) alunos(as) não tiveram acesso a conteúdo nenhum e quem dirá a conhecimento e aprendizagem?

Apesar dessas considerações acerca do acesso à internet, com uma sociedade cada vez mais avançada tecnologicamente e em um momento de crise, o debate em relação à qualidade e validade do ensino à distância para alunos(as) da educação básica se faz necessário. Também se coloca como necessário o debate sobre a democratização do acesso à internet, tema que não será tratado no presente trabalho, mas que merece a reflexão: se a educação é um direito, o acesso à internet não deve também ser assim considerado?¹

1 Existem diversas iniciativas que levam em consideração a inclusão digital na educação básica buscando democratizar cada vez mais o acesso às tecnologias de informação (FRANÇA, 2012).

Essas reflexões são essenciais quando levamos em consideração as teorias educacionais críticas que entendem que a escola de forma hegemônica reproduz as desigualdades sociais (em especial as teorias crítico-reprodutivistas) (SUHR, 2012). Com o agravamento, por causa da pandemia da COVID-19, da crise política, econômica e social que estava já em andamento é possível ver o aumento do abismo social entre alunos(as) de escolas particulares e públicas (ALVES et al., 2020).

Com um número abundante de artigos e trabalhos acadêmicos sobre o ensino à distância no Brasil (GIOLO, 2008; ALMEIDA, 2003) e tendo como limitação o fato de que o foco desses trabalhos é a EAD no ensino superior, colocou-se aqui o desafio de pensar nessa modalidade de ensino na educação básica. São necessárias as colocações sobre desigualdade de acesso à internet, porém, tão importante quanto é raciocinar sobre a forma como o ensino remoto se deu em 2020 no sentido de qualidade de ensino, pois como colocam Oliveira, Gomes e Barcelos (2020): “A evidência é contundente e oportuna: não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar.” (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020, p. 563).

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020) apontam não só para a importância da prática docente tanto no ensino presencial como remoto, mas também para a limitação que urgência da implementação do ensino on-line no ensino básico trouxe no ano de 2020:

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020, p. 562)

Apresentam-se ao longo deste trabalho, portanto, aspectos conectados a possíveis novas formas de desenvolvimento de planejamentos críticos, sistematizados e coerentes para aulas on-line sem almejar dar conta de outras tantas limitações que a observação do ensino remoto no ensino básico no ano de 2020 trouxe à tona como problemas de frequência dos(as) alunos(as), monitoramento do tempo gasto on-line, falta de motivação, participação e engajamento, problemas de conexão, sensação de solidão,

falta de investimento por parte do poder público, entre outros (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020).

Assim, ao invés de incentivar que docentes apenas se preparem para a retomada das aulas presenciais dando um profundo suspiro de alívio, busca-se encarar tudo o que foi vivido no ambiente escolar virtual (para quem teve acesso ao mesmo) como uma crítica construtiva, de que é possível fazer melhor para que no futuro estejamos mais preparadas(os) para amparar todas(os) as(os) estudantes da melhor forma possível numa situação similar, focando no que realmente importa: aprendizagem significativa, criação de vínculos sociais e fomentar a formação de cidadãos(ãos) aptas(os) para transformar a sociedade e entender seu lugar no mundo.

2. Educação bancária X Educação transformadora

Depois de ter apontado esses fatores em relação às desigualdades no acesso do ensino remoto, podemos inferir levando em conta as múltiplas experiências de educadoras(es) durante a pandemia (DIAS e PINTO, 2020) que o simples acesso a qualquer tipo de educação formal no ano de 2020 trata-se de um privilégio que aprofunda ainda mais as desigualdades sociais em um ano em que uns (em especial alunos de escolas privadas) tiveram acesso a algum tipo de ensino remoto e outros nenhum, ou pouco.

Falando em termos da qualidade desse ensino, o ensino remoto traz muitos debates similares aos debates do ensino presencial. O embate entre educação bancária e educação transformadora é um deles. De acordo com Freire (2011), a educação bancária trata-se da transmissão de conhecimento em que o(a) educador(a) é visto como detentor(a) do mesmo e os(as) educandos(as) são sujeitos passivos que recebem esse conhecimento, ou seja, o conhecimento é “depositado” neles(as).

A educação transformadora na perspectiva da pedagogia libertadora (FREIRE, 2011) permite com que os(as) alunos(as) se entendam como seres que fazem parte da história, ou seja, que podem conhecer o mundo e intervir no mesmo. Apesar do amplo acesso à teoria freiriana - e uma larga gama de teorias pedagógicas que propõem o combate ao ensino meramente conteudista (o ensino bancário), críticas feitas desde pedagogias não-críticas como a Escola Nova às pedagogias críticas (SUHR, 2012) - ainda vemos o ensino bancário amplamente disseminado nas instituições de educação básica.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017/2018) se apresenta como um embasamento que fortalece a

justificativa de planejamento de aulas que propõem um direcionamento do ensino para as competências e habilidades ao invés do foco primordial na transmissão de conteúdos livrescos: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim as escolas unificam um conjunto de aprendizagens essencial mantendo sua autonomia em relação à forma como isso será feito de maneira que seja possível desenvolver o que e como será ensinado levando em considerações aspectos socioculturais de cada região onde a escola se encontra que são relevantes para os(as) alunos(as) e a comunidade em seu entorno. No entanto, um dos principais obstáculos para a realização eficaz desse modelo é a manutenção de propostas utilitaristas de ensino no Brasil com cobranças para alcançar resultados em avaliações, vestibular ou ENEM² e o foco no ensino profissionalizante (SUHR, 2012).

A pedagogia libertadora entende a escola como um espaço não-neutro, tendo potencial tanto para adequar o(a) aluno(a) ao status quo, seguindo a ideologia dominante, tanto como de um lugar que pode proporcionar a compreensão de como se dá essa dominação e do que seria possível para a libertação (FREIRE, 2011).

Entender como funcionam as plataformas para aulas on-line e as ferramentas educativas disponíveis para essas aulas remotas, vai, portanto, muito além de apenas aplicar essas possibilidades para tornar a aula mais variada. A partir da teoria freiriana explorar pode-se buscar formas de desenvolvimento de sentimento de coletividade (mesmo nas aulas on-line em que há mais barreiras para tal); de noção de cidadania e participação nos processos históricos; de não-memorização automática dos conteúdos, mas de construção do conhecimento a partir do entendimento dos conceitos inseridos na realidade de cada estudante; enfim, da formação do ser humano de forma integral em que aspectos biopsicossociais são desenvolvidos e os conteúdos aprendidos tornem-se significativos para o(a) aluno(a).

Para tal, o ponto de partida para essa construção é não considerar o(a) aluno(a) um recipiente para depositar conteúdos, mas um ser que já traz conhecimentos e saberes, formas de ser e fazer de sua localidade e cultura.

2 Exame Nacional do Ensino Médio.

Para Freire (2011), aí está a centralidade do papel do(a) professor(a), que deve buscar conhecer seus(suas) alunos(as) para a elaboração de planejamentos de aula críticos, intencionais, que sejam adequados ao público direcionado levando em consideração aspectos culturais locais e a especificidade de cada turma, parte do que chama de rigorosidade metódica e pesquisa por parte da(o) educador(a).

Dentro desse planejamento, de acordo com Freire (2011), deve-se levar em consideração sua flexibilidade a partir das interações espontâneas que podem surgir durante a aula e ser férteis para a realização de perguntas geradoras que estimulam o olhar curioso sobre os objetos de estudo. A espontaneidade, no entanto, não significa apenas uma “facilitação” do processo por parte do(a) educador(a), de acordo com o autor o(a) professor(a) “deveria assumir um papel diretivo e informativo, mantendo uma autoridade dialógica e amorosa.” (SUHR, 2012, p. 146).

Outro autor que pode auxiliar na concepção de um ambiente escolar virtual que seja adequado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, durante as aulas remotas síncronas e assíncronas, é Vygostky (apud ZANELLA, 1994) com o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, que consiste:

(...) no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. E que interações são essas? Podem ser tanto interações adulto/criança, interações de pares ou mesmo interações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação. E qual o resultado dessa interação? (...) pode ser tanto o avanço como o retrocesso no desenvolvimento pois, qualquer que seja o resultado, este depende, fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista. (ZANELLA, 1994, p. 108)

Nesse sentido é levado em consideração na ZDP o espaço entre o que o aluno já consegue realizar sozinho e o que tem potencial para realizar (SUHR, 2012). Pensando neste conceito, nota-se a necessidade de estratégias específicas para o ambiente virtual que proporcionem momentos de troca e sentimento de segurança, criando vínculos e a sensação de coletividade. É apenas por meio da interação que será possível realizar o aprendizado

significativo e isso se estende para momentos síncronos e assíncronos do modelo EAD.

Dentro dessa perspectiva são importantes os temas geradores propostos por Freire (SUHR, 2012), que surgem dos(as) próprios(as) educandos(as), que proporcionam debate e muitas vezes passam de uma visão ingênua para uma visão que necessita pesquisa, investigação e desenvolvimento do olhar crítico e científico.

3. Aspectos sociopolíticos das relações educacionais na internet e no ensino remoto

De acordo com Freire (2011; 2014) e diversos outros autores (BAUMAN, 2009; SENNET, 1999) que analisam o neoliberalismo, vivemos em uma sociedade marcada pelo individualismo e competitividade. Adicionando a esses fatores a vida on-line e a exigência de produtividade e prazos curtos, o papel do(a) educador(a) no que coloca Freire (2011) como “pensar e agir certo”, ou seja, com crítica e ética em todos os processos se torna desafiador.

O pensar certo, de forma crítica, não é, no entanto, antagonista das novas tecnologias. Sobre este tema, destacam-se dois trechos da obra “Pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2011, p. 35): “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.” e: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (FREIRE, 2011, p.36). Isso significa que a internet e suas ferramentas por si só não são boas ou ruins, mas é preciso saber o porquê de seu uso e como se realiza esse uso.

No entanto, com a velocidade com a qual educadores(as) têm que produzir e com o isolamento muitas vezes até dos próprios pares, o imediatismo pode acabar tomando conta. A internet possibilita a multiplicidade de vozes, mas muito se quer falar, e pouco se quer aprender ou ouvir verdadeiramente, parte da humildade e do saber aprender do(a) educador(a) segundo Freire (2011). O que se pode chamar de “coachização da educação” também vem se alastrando, tomando emprestado o termo coachização de Silva (2020) que coloca a “coachização” como uma “produção subjetiva que se enuncia no meu ponto de vista, num contexto sociopolítico que esvaizia toda e qualquer possibilidade de angústia ou fracasso.” (SILVA, 2020, p.

436). Assim são privilegiando vídeos curtos, frases prontas e motivadoras e o saber superficial.

Como já mencionado, o trabalho de construção do conhecimento na relação educador(a)-educandas(os) de acordo com Freire (2011), deve levar em consideração não a simples transmissão de conhecimento, ou educação “bancária” como coloca, mas um ofício instigador por parte do(a) educador(a) e educando(a) participado conjuntamente nesse processo buscando a rigorosidade curiosa, de forma que cada vez mais o(a) educando(a) seja estimulado(a) a problematizar por si só os objetos estudados, estimulando cada vez mais sua autonomia.

Faz parte desse processo conhecer a produção de conteúdo construída pelos seres humanos ao longo da história, valorizar conhecimentos locais e estar aberto à produção de novos conhecimentos levando em conta que a maioria dos conhecimentos, conteúdos e interpretação sobre os mesmos é passível de transformação já que a construção do conhecimento passa por condições históricas, culturais e sociais, e essas condições mudam. Esse ciclo de desenvolvimento do pensamento crítico, de acordo com Freire (2011), deve andar junto no que chama de “dodiscência” (docência-discência). De acordo com o autor: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2011, p. 28).

A internet definitivamente pode auxiliar nesse processo, em especial no sentido de pesquisa e investigação, em que, muitas vezes os(as) educandos(as) podem trazer dados que o(a) educador(a) desconhece, e, deve ter a humildade própria da ética educativa em reconhecer que desconhece colocando-se como humano em contínua formação (FREIRE, 2011). Nessas situações, apresenta-se uma possibilidade extremamente profícua para a produção de conhecimento crítico: como ler as informações disponíveis na internet.

Apesar de ser um terreno fértil no sentido de acúmulo de informações e dados, a internet também se apresenta como um terreno escorregadio e duvidoso. É trabalho do educador(a) de qualquer disciplina ensinar os caminhos para verificar a veracidade das informações na internet, ou seja, desenvolver o conhecimento crítico (FREIRE, 2011). Este ponto é válido tanto para educadoras(es) em aulas presenciais como em aulas on-line (em que o plágio se torna mais recorrente por haver menos supervisão do trabalho de aprendizagem dos estudantes). Pesquisar as fontes das informações bem como ensinar a fazer perguntas problematizadoras em relação às informações lidas é um trabalho de reflexão crítica que pode ser feito não somente

em relação às informações cotidianas como também em relação à história eurocêntrica tida como oficial e outros dados que são naturalizados e aceitos passivamente.

Para o exercício de cidadania, o combate às *fake news*³ se prova cada vez mais central quando vemos exemplos de como essas notícias vêm sendo instrumentalizadas tanto em relação à temas simples e cotidianos quanto em relação à temas relacionados ao poder de decisão e da vida política centrais na sociedade (SANTOS e MIRANDA, 2020).

Dentro dos pressupostos freirianos, claramente, o(a) docente não se colocaria como um(a) validador(a) ou invalidador(a) de notícias, mas ensinaria a(o) educanda(o) a refletir ela(o) mesmo(a) sobre os temas de forma que em um momento essa(e) educanda(o) não mais precise do auxílio das perguntas problematizadoras do(a) educador(a). Isso faz parte da formação leitora proposta pelo autor, quando o mesmo discorre sobre saberes essenciais ao(à) docente: “(...) saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos.” (FREIRE, 2016, p. 135, apud SANTOS e MIRANDA, 2020).

A comunicação dialógica é elementar para a pedagogia libertadora: “Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.” (FREIRE, 2011, p. 38).

Mais além da verificação da qualidade das informações, a educação do ponto de vista da pedagogia da libertação possibilita o conhecimento, e não a simples memorização dos conteúdos. Isso significa que a informação passa a ser conectada com elementos da vida real do(a) estudante, que consegue relacioná-la com outros dados, informações e conteúdos materiais ou teóricos.

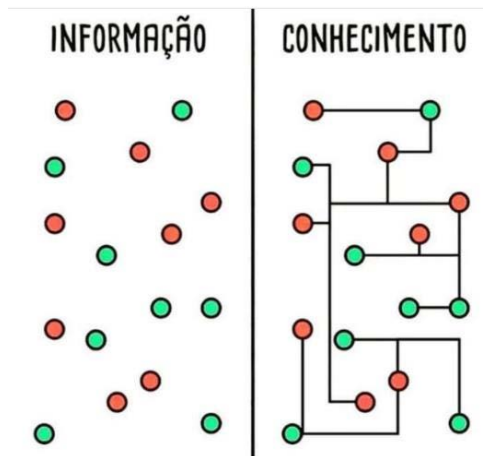
Assim o próprio conteúdo seria selecionado conforme sua relevância na vida dos seres humanos, sendo ao invés de um conteúdo livresco e enciclopédico, um conteúdo significativo “(...) sempre reavaliado em face das realidades sociais.” (SUHR, 2012). Assim, não é selecionado de forma aleatória, mas organizado e coerente para que possa ser emancipador.

Abaixo vemos uma imagem que pode ilustrar o processo pelo qual ocorre a crescente autonomização dos saberes ingênuos se transformando

3 Notícias falsas disseminadas que causam desinformação.

em pensamento crítico, em que se pode realizar conexão com a realidade e outros saberes prévios:

Imagem 01: Informação x Conhecimento



Fonte: Encantadores de pacientes, c2018. Disponível em: <encurtador.com.br/pBR67>. Acesso em 14 jan. 2020.

Nesse processo dialógico, Freire (2011) define a tarefa do(a) docente: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir compreensão do que vem sendo comunicado.” (p. 39). Ao discorrer sobre todo esse processo de construção do conhecimento e o papel do(a) professor(a), cabe uma observação sobre o desconforto que as aulas remotas vêm causando em relação com o que deve ser ensinado e como.

Antes da pandemia, vinha se delineando um movimento de vigilância e cerceamento em relação à liberdade de expressão de professoras(es) por parte de responsáveis de alunos(as) e políticos. Delimitado legalmente a partir da inclusão do Projeto de Lei do Senado, nº 193/2016, pretendia “tipificar e repreender, punir o ‘assédio’ ideológico nas escolas” (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2020, p. 205). Como citado anteriormente, Freire (2011; 2014) não via a escola como um espaço neutro, e entendia que a escola deveria um espaço de exposição de posições divergentes que fortaleceria a democracia.

Tal posicionamento em relação a professoras(es) e o ensino, tornou ainda mais desconfortável a transição das aulas presenciais⁴ para as aulas on-line que passam a ser gravadas (tanto aulas síncronas como assíncronas)⁵, reforçando essa sensação de vigilância por parte dos responsáveis pelos(as) alunos(a), em especial em escolas privadas mas também ocorrendo em instituições de educação públicas, em que a educação é vista do ponto de vista que Freire(2011) chamou de “ética do mercado” ao invés do que deveria ser a “ética universal humana”, de forma que o diálogo é impedido e a educação é vendida como mercadoria.

Somado ao estresse causado por todas as precauções necessárias para não contrair um vírus ainda fora de controle, as adaptações rápidas e precárias para o modo de ensino on-line, há também esse fator decorrente da crescente polarização política que o Brasil vem sofrendo⁶, cada vez mais impedindo espaços de diálogo seguros que seriam primordiais para que a pedagogia libertadora fosse colocada em prática. Dessa forma, represálias sobre colocações ou até mesmo ameaças de demissão de professores(as) são temidas nesse cenário em que há maior sensibilidade para assuntos contemporâneos como a própria pandemia e as relações econômicas e internacionais do Brasil no presente momento.

A rigidez metódica que Freire (2011) coloca é justamente o contrário do conceito de “doutrinação ideológica” com o qual foi conectado pelo movimento Escola sem partido e pelo governo federal vigente durante a pandemia⁷, uma vez que, como descrito, são trabalhados não apenas con-

- 4 Em que já houve diversos casos de gravações ilegais das aulas sem autorização de professoras(es), colegas, ou direção escolar. Fonte: AQUINO, Renata. Censura e gravação de aulas. **Professores contra o Escola sem partido**, 2020. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/2020/03/29/censura-e-gravacao-de-aulas/>>. Acesso em 14 jan. 2021.
- 5 As aulas síncronas são realizadas ao vivo, ou seja, as aulas acontecem com professor(a) e alunos(as) on-line ao mesmo tempo, sendo possível a interação instantânea. Aulas assíncronas envolvem vídeos gravados com aulas sem interação, ou outros materiais e atividades audiovisuais, de leitura, entre outros, sem haver interação ao vivo.
- 6 Entre a esquerda e direita política em especial a partir do segundo mandato do governo de Dilma Rousseff. Fonte: MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 945-970, Dec. 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/FMNQT>. Acesso em 13 jan. 2021.
- 7 O presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, chegou a chamar Paulo Freire de “energúmeno” além de doutrinador. Fonte: MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de ‘energúmeno’ e diz que TV Escola ‘deseduca’. **G1**, Brasília, 16 dez. 2019. Disponível em: <<https://bitly.com/Nu67N>>. Acesso em 15 jan. 2021.

teúdos, mas o desenvolvimento da autonomia para que a(o) aluna(o) possa interpretar por si só o mundo.

A seguir veremos alguns exemplos concretos de atividades em aulas on-line síncronas ou assíncronas que podem ser adotados no ensino de disciplinas no ensino básico tendo como pressuposto conceitos centrais da pedagogia libertadora que já foram explicitados neste trabalho.

4. Práxis: teoria e prática em diálogo no ensino remoto na educação básica

Entendendo a multiplicidade de processos complexos apresentados que envolvem este momento de pandemia, relações históricas, sociopolíticas e afetivas que permeiam a educação, algumas propostas didáticas de atividades em que foram utilizadas ferramentas inovadoras para a educação na internet são aqui apresentadas, analisando-se quais aspectos da pedagogia libertadora podem ser identificados nessas atividades e suas potencialidades, ainda que tenham suas limitações.

As ferramentas apresentadas aqui - Padlet, GeoGuessr e Edpuzzle requerem acesso à internet para funcionamento, cadastro do(a) professor(a) para sua utilização e foram usadas em suas versões gratuitas (existem versões pagas que oferecem mais recursos que não foram testadas). As atividades são apresentadas de forma ilustrativa para fomentar novas ideias ou novas aplicações de ideias em aulas remotas e apresentar as ferramentas que podem ser utilizadas para estimular a criatividade pedagógica do(a) educador(a).

Pensando num contexto em que se proporcione um ambiente virtual adequado para a interação, estimulando essa interação de forma ordenada para que todos(as) tenham um momento para participar das aulas de forma ativa e crítica, como exemplo de uso da plataforma Padlet, expõe-se a seguinte atividade:

Padlet: o Padlet é uma plataforma interativa que proporciona a criação de murais, linhas do tempo, mapa, entre outros, em que se podem adicionar fotos, vídeos e/ou textos. Foi realizada no oitavo ano do Ensino Fundamental uma atividade com o mural de cunho não só gramatical para o ensino da língua inglesa, mas também para estreitar vínculos entre a turma que vinha tendo pouco contato de forma geral. A atividade era sobre “I used to...” (em português: “eu costumava”). Nessa atividade os(as) alunos(as) postaram durante a aula síncrona uma frase com uma coisa que costumavam

fazer no passado, mas agora não fazem mais. Uma das frases, por exemplo, foi “Eu costumava caçar pokémons na rua”. As instruções antes da atividade de como acessar o site foram claras e também a instrução de não assinar a frase com o nome do(a) autor(a)-aluno(a).

Assim, ao fim da atividade (as postagens acontecem em tempo real, o que torna a atividade um tanto mais empolgante), olhando para o mural com as frases de vários(as) colegas, foi lida frase por frase e os(as) alunos(as) tentavam adivinhar a quem a frase pertencia e explicar o porquê. A atividade tratou de um fato real sobre a vida dos(as) educandos(as) (“eu costumava...”), incentivou a pesquisa de termos desconhecidos para poderem se expressar, reforçou o uso do idioma inglês e a interação proporcionando um momento de conhecer melhor os(as) colegas com quem não se estava interagindo durante as aulas on-line.

Com a limitação das atividades em grupo no modo presencial, o Padlet apresenta inúmeras possibilidades em diversas disciplinas escolares tanto nas atividades síncronas como também na modalidade de “tarefa de casa” tendo como horizonte elementos de cooperação, interação e aprendizado significativo por meio da criação de murais, mapas, linhas do tempo entre outros que também instiguem o olhar investigativo e a ação dos(as) estudantes por meio de um desafio colocado pelo(a) professor(a) como propunha Freire (2011) tal como explicitado na seção “Aspectos sociopolíticos da relação entre internet e ensino remoto”.

Geoguessr: este website consiste na apresentação de fotos de localidades ao redor do mundo em que se deve adivinhar de que lugar se trata, no modelo de jogo. As fotos contam com visão 360° de forma que é possível interagir com a imagem, clicando com o mouse para ver o que há ao redor com imagens do Google *maps*. A criação de atividades por meio dessa ferramenta pode proporcionar diversos elementos necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico tal qual proposto por Freire (2011;2014) como: pesquisa e investigação - alunos(as) pedem para dar zoom em certos pontos da foto para tentar identificar idiomas, pessoas, roupas, etc.; interação e comunicação dialógica – é possível pedir para que os(as) alunos(as) cheguem a um consenso do porquê a foto representa tal lugar, promovendo também o debate antes de realizar uma tentativa de acertar a localização da foto no mapa mundi; desenvolvimento de habilidades geográficas, históricas e reconhecimento e respeito às diferenças culturais.

A ferramenta demonstra muito potencial quando usada a partir da ideia de perguntas geradoras que instiguem os(as) alunos(as) a fazerem parte

de seu aprendizado podendo ser utilizadas em diversas disciplinas como Português, História, Língua estrangeira e Geografia.

Edpuzzle: este website é uma plataforma que proporciona a intervenção do(a) educador(a) em vídeos previamente existentes do Youtube, ou mesmo criados pelo(a) próprio(a) educador(a), com perguntas e reflexões direcionadas no decorrer do vídeo – sendo possível a introdução de quantas perguntas ou reflexões o(a) educador(a) desejar. As questões inseridas podem ser de múltipla-escolha ou dissertativas.

A criação de atividades nessa plataforma possibilita a personalização das perguntas e escolha dos vídeos para cada turma de forma com que a atividade tenha um significado para além do genérico, que realmente envolva a turma em um processo de investigação e reflexão, coisa que apenas o(a) educador(a) com um olhar atento, buscando mediar o conhecimento, pode fazer. O(a) educador(a) pode inferir, por exemplo, que a maior parte da turma se interessa por Harry Potter. Por que não inserir um vídeo de uma cena de Harry Potter para desenvolver, no caso da Língua Portuguesa, a interpretação de texto? Dentre tantas outras atividades possíveis a partir de perguntas geradoras que estimulem o pensamento crítico.

Essa ferramenta pode ser uma boa possibilidade para a criação de atividades individuais que auxiliam na avaliação processual e permanente, preferível por Freire (2011) às avaliações formais em forma de teste, uma vez que é difícil essa avaliação individual nas aulas remotas, principalmente em grandes turmas. Para o autor:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, 2011, p. 64)

Assim, a avaliação serve tanto para reavaliação da metodologia e atividades propostas pelo(a) professor(a) como para conhecer melhor o(a) aluno(a) e saber como anda seu desenvolvimento. O conceito de Zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky apresentado anteriormente neste artigo também auxilia nesse processo e dialoga bem com Freire. Por ter a possibilidade de criação de perguntas personalizadas que podem ser de múltipla escolha ou dissertativas, é possível evitar ou diminuir situações

de plágio por parte dos(as) alunos(a) com o desenvolvimento de perguntas originais sobre os vídeos que podem gerar maior interesse neles(as). Também é possível o feedback individual, proporcionando comunicação direta entre educando(a) e educador(a) sem a necessidade de exposição para demais colegas, fortalecendo laços afetivos, ou como Paulo Freire (2011) coloca o “querer bem” aos(às) estudantes, coisa que só é possível os(as) conhecendo.

Foram aqui apresentadas ferramentas para aulas remotas que por si só nada significam. Como demonstrado, é necessário um planejamento crítico sobre como as atividades podem ser desenvolvidas dentro de um conjunto de habilidades que se busca desenvolver e como é possível introduzir a atividade sem que ela se torne apenas “mais alguma coisa para fazer” para os(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentados os principais conceitos de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora como educação bancária e libertadora, pensar certo, temas geradores, ética, entre outros, demonstrando como essa leitura de um dos grandes nomes da pedagogia crítica brasileira pode contribuir para a construção de aulas mais humanizadas e significativas mesmo que por meio do ensino remoto nesse momento de disseminação da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo.

Também foram explicitados aspectos sociopolíticos que podem ser um incentivo para o desenvolvimento de aulas mais humanizadas e com participação ativa de estudantes no ensino básico (como a implementação da BNCC), bem como obstáculos para sua realização como a desigualdade de acesso a bens e internet, aspectos político-ideológicos como cerceamento da liberdade de expressão de educadoras(es) e o fomento do modelo de ensino tecnicista focado em resultados em avaliações como vestibulares e ENEM e formação profissional.

Em um momento angustiante em que já há mais de 500 mil mortes causadas pela COVID-19, busca-se inspirar professores(as) na busca por novas possibilidades com rigorosidade curiosa como Freire almejava, sem, no entanto, romantizar esse período, entendendo as limitações nesse momento e a quantidade de trabalho e sentimentos que o isolamento social causou tanto para educadores(as) quanto para alunos(as). O ano de 2021 iniciou no modelo remoto ou híbrido em grande parte das escolas do país, de forma

que é preciso aprimorar o ensino remoto mesmo que não seja o ideal para o ensino básico.

Por fim foram exploradas três ferramentas de possível utilização para aulas remotas tanto síncronas como assíncronas, são elas: Padlet, Geoguessr e Edpuzzle. Longe de serem um fim em si mesmas, as atividades foram cotejadas com preceitos da pedagogia libertadora, em especial, conceitos de Paulo Freire que podem proporcionar diálogo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e cada vez mais autônomo por meio da relação dialógica entre das(os) educandos(as) e educadoras(es).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Disponível em: <<https://bityli.com/zQ6Vw>>. Acesso em 9 jan. 2021.

ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, Aug. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000400979&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jan. 2021. Epub Aug 28, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 3 jan. 2021.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem?. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro,

v. 27, n. 102, p. 204-222, Mar. 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/AITZ7>. Acesso em 15 jan. 2021. Epub Oct 22, 2018.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Set. 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/hKLQ5>. Acesso em 20 jan. 2021. Epub July 06, 2020.

FERREIRA, Gabriel da Silva. Formação continuada, satisfação profissional e carreira docente: reflexões sobre a alteração do plano de carreira do magistério municipal de Novo Hamburgo/RS (2009-2011). **Anais eletrônicos XV SEGET** – Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia, 2018, Resende-RJ. Anais. Disponível em: <<https://bityli.com/lridw>> Acesso em 10 jan. 2021.

FRANÇA, Célia da Conceição de Assis. **Inclusão digital na educação básica brasileira - projeto UCA no estado do Pará**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, p. 139, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, Dec. 2008. Disponível em: <<https://bityli.com/lnBka>>. Acesso em 14 Jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/Z69QO>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NÚCLEO DA INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em <<https://bityli.com/CqeCu>>. Acesso em 20 jan. 2021. Epub 06-Jul-2020.

SANTOS, Maria Celça Ferreira dos; MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, Ano VI, Edição Nº 08 – Vol. I – Jul/ 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/geppele/article/view/60255>> Acesso em 10 jan. 2021.

SENNETT, Richard. **Corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Juliana Damiana dos Santos. **Expressões da Psicologia**: reflexões e práticas em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/11/ebook_expressoes.pdf>. Acesso em 17 jan. 2021.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <<https://bityli.com/tKUtd>>. Acesso em 16 jan. 2021.

A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS MARCADOS E TRAÇADOS ATÉ A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

VICTÓRIA MELLO FERNANDES

Mestranda em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciada em Ciências Sociais e bacharelada em Ciências Sociais na UFRGS. Email: mellofvictoria@gmail.com.

RESUMO

Este artigo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, de alcance explicativo, iniciada para a monografia de conclusão de curso da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual buscou pensar possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade a partir das narrativas autobiográficas e da decolonialidade. O artigo é um recorte aprofundando sobre as práticas e políticas educacionais brasileiras a partir da colonização europeia, com o intuito de perceber as ausências e as intencionalidades do projeto da modernidade-colonialidade nas dinâmicas de poder sobre os saberes na educação de jovens e adultos. Para isto, traz a análise de documentos oficiais, Decretos, de Constituições e de Leis que basearam as práticas, assim como de discursos que construíram o panorama educacional brasileiro. Resultados indicam que a relação entre os processos coloniais, e as práticas de poder da colonialidade marcaram a constituição da educação no Brasil, sendo expressos nas Leis e Decretos, mas também na prática educativa e nas intencionalidades da escolarização e educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação popular; decolonialidade; colonialidade; história da educação.

INTRODUÇÃO

A investigação buscou analisar como as relações sociais forjadas nas heranças coloniais, estruturadas após a independência a partir da colonialidade de poder, são perceptíveis nas trajetórias oficiais e não oficiais da educação e escolarização de jovens e adultos no Brasil. Para isto, rastreou-se na história da educação, das políticas e das práticas juntamente aos documentos – constituições, leis, decretos - do Estado brasileiro, desde a colonização até o período da redemocratização em 1985.

A modernidade-colonialidade produz formas de organização e de subjetivação que sustentam o sistema global capitalista, no qual os sujeitos têm a obrigatoriedade de seguir e de se adaptar, caso contrário estão passíveis de violências simbólicas e materiais, como a exclusão social. Algumas dessas necessidades produzidas são a acumulação de bens, de dinheiro, a escolarização e o domínio de algumas técnicas. Ao mesmo tempo, há ações discriminatórias, fragilidades, omissões do Estado para contribuir à formação dos cidadãos, como, por exemplo, o enfraquecimento e precarização das relações trabalhistas, a falta de acesso à educação, à saúde pública, à segurança alimentar e à moradia.

Em confluência a tais fragilidades, os chamados contratos entre sociedade e Estado demonstram a inexistência ou a existência precária políticas públicas e sociais, que dificultam o acesso ao direito à educação universal, gerando discrepâncias entre as trajetórias dos diferentes indivíduos e o que a sociedade espera de retorno. Esta lacuna estaria localizada na segunda socialização, de acordo com Berger e Luckmann (1978).

Esta omissão na socialização, tratando-se do contexto brasileiro, está relacionada não só ao Estado de Direito, mas também aos processos sócio-históricos que estabeleceram a sociedade brasileira, a divisão de trabalho, e a distribuição material e imaterial. Além da falta de acesso à escolarização e à educação, há falhas nos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos em escolas e universidades, ressaltando o engessamento e a unilateralidade das práticas educacionais, de forma incoerente aos sujeitos brasileiros, baseadas em um programa moderno-colonial.

Neste contexto de constante violação e a ausência de processos educativos essenciais para a formação humana, as instituições servem à manutenção da colonialidade. Nota-se que na discussão sobre o direito à educação nas instituições, escolas regulares e escolas nas prisões, não pode

prescindir o debate à ruptura da colonialidade de poder, do saber, do ser e da natureza.

Para além das dificuldades de atingir uma qualidade de vida mínima através do trabalho, da educação e da escolarização, há outro problema: o caráter ideológico, e oculto, que esse trabalho e essa educação carregam. Pela colonialidade estar refletida em todas as esferas da sociedade, influenciando políticas, modos de produção material e imaterial, modos de vida e produções de subjetividades, há a tentativa de impedir a libertação popular dos países colonizados. Por isso a necessidade de definir qual a intencionalidade e qual educação está no horizonte da prática docente, desnaturalizando a pretensa neutralidade, e no caso da seguinte investigação, localizando-a em um ideário popular, dialógico, vivo e decolonial.

METODOLOGIA

As bases metodológicas adotadas são da pesquisa qualitativa, uma vez que busca responder questões específicas, que necessitam um tipo de análise que não pode ser apenas quantificado, mas requerem o trabalho com significações, aspirações (MINAYO, 1994).

O alcance da pesquisa se pretende explicativo, tendo ênfase na exposição e análise dos fenômenos de estabelecimento formal e informal da educação de jovens e adultos, pensando as condições fruto da colonialidade, produto da colonização europeia, e as relações entre essas duas variáveis – educação e colonialidade de poder.

A partir da perspectiva decolonial, correlacionam-se as políticas e práticas educativas e com o passado colonial do Brasil. Para a realização de tal investigação, utilizou-se a análise documental e bibliográfica, devido a escolha do tema e a necessidade de investigação em documentos oficiais e não oficiais, registros e pesquisas sobre a história da educação.

No primeiro momento de pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica, a partir dos bancos de teses e dissertações, para encontrar na área da licenciatura na Sociologia as produções sobre educação de jovens e adultos. Em seguida, buscou-se os estudos decoloniais e escritos que tivessem como escopo a colonialidade de saber na educação.

Na segunda etapa, aprofundou-se no referencial teórico que seria utilizado para construir as relações a serem analisadas, para o trabalho e definir conceitualmente o problema de pesquisa. Nesse momento, definiu-se os autores que seriam utilizados para conceituar: a) a Educação

Popular e Decolonial; b) a educação e processos educacionais; c) a modernidade-colonialidade-decolonialidade.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por graças a eles. (BARDIN, 1977, p.39)

No terceiro momento, após as leituras das referências, iniciou-se a contextualização do tema através dos documentos oficiais brasileiros, como as Constituições brasileiras, pesquisas que traziam decretos e planos do Estado acerca da educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e outros documentos complementares à pesquisa.

A seguir apresento o *corpus* do trabalho. Nos capítulos abaixo trabalharei com análises da história dos processos de instalação de práticas instrutivas, escolares e educacionais no contexto brasileiro, baseando-me em conceitos e investigações da decolonialidade, da educação, a partir do violento processo de colonização não só do território, mas também corporal, epistemológica, educacional, que perdura até os dias de hoje, sendo o escopo da pesquisa a educação de jovens e adultos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa trabalhou com análises sócio-históricas dos processos de estabelecimento da escolarização e da educação no Brasil, baseando-se nos estudos decoloniais, que marcam o processo violento de colonização e da colonialidade de poder, abarcando relações desiguais de poder sobre os sujeitos e os saberes produzidos no sul do globo.

A aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (NETO, 2016, p.18)

Neto, a partir das práticas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, aborda a educação como uma das possibilidades de ruptura com os padrões da

colonialidade, os quais Aníbal Quijano descreveu como práticas de poder que ressoam nas malhas sociais e constituem relações sociais hierarquizadas, marcadas por diferentes tipos de opressões - de raça, de classe, de gênero, nos diferentes corpos e em todas as esferas, sendo os saberes uma das esferas de subalternização.

A colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e do saber são constituintes e justificativas das relações modernas-colonialistas a partir da construção do outro, mítico, menor, objeto de investigação do sujeito moderno. O outro é escravizado, explorado, destituído de ação e criação, em uma tentativa de apagamento de sua história e de diferentes histórias que não a universal que é proposta pela modernidade.

A colonialidade de saber relaciona-se intrinsecamente a produção do sujeito e do ser colonizado, a partir dos padrões de poder dominantes:

En este sentido, se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. (...) Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad. (RESTREPO Y ROJAS, 2010, p.136)

Eduardo Restrepo e Axel Rojas retomam a articulação da colonialidade de saber e do ser, mostrando que, em sua face nem tão oculta, a modernidade utiliza mecanismos de apagamento de histórias, de saberes e conhecimentos, nos quais os sujeitos que desviam de seu programa, descaracterizam-se de conteúdo e são classificados como mítico, folclórico, subalterno. O discurso e as práticas hierarquizadas afirmam a universalidade do conhecimento, escondendo as pluralidades existentes, de forma a corroborar a perpetuação de opressões que sustentam a existência econômica, social e política desse sistema-mundo.

A face oculta da modernidade, a colonialidade, é visível nas políticas e práticas educacionais brasileiras, mas também nos discursos que se pretendem democráticos, mas não conseguem o ser. Em uma sociedade democrática, a educação é definida como direito dos cidadãos, baseada em acordos e em documentos oficiais – Constituição federal, Lei de Diretrizes

e bases, Lei de execução penal, pode-se citar o Artigo 205, descreve esse direito:

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).

Quando se pensa nos momentos democrático, nos ideários e nos discursos, percebe-se que na história da educação e da escolarização brasileira há inúmeras lacunas deixadas pelo estado em cumprir seu papel. Em outros momentos, não democráticos, há explicitamente a segregação e a exclusão de alguns grupos sociais.

A educação eurocentrada como conhecemos é, em si, complexa e colonizadora, principalmente se avaliarmos a partir de seu estabelecimento no Brasil. Inicialmente, antes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, a educação era sinônimo de alfabetização de meninos, não de adultos, independentemente se suas vidas requeriam tal ação, como as missões jesuíticas:

Os brasileiros têm pouco conhecimento da religião cristã, a não ser recitar padres-nossos e ouvir missas (...) como não teremos quem lhes ensine a verdade e o único caminho para a salvação, eles vão sendo esquecidos e tornam às suas antigas superstições e idolatrias. Com os adultos pouco fruto é de se esperar e como são estúpidos e desinteressados são pouco religiosos. (CONSELHO POLÍTICO DE PERNAMBUCO, 1636)

Percebe-se que a escolarização era colonizadora, além de religiosa e etnocêntrica - uma visão do mundo onde o grupo de origem é tomado como referência e os outros são pensados sentidos, classificados por tais valores e definições sobre a existência (ROCHA apud FERNANDES, 2020); intelectualmente aparece como dificuldade de pensar a diferença; afetivamente, como estranheza, medo e hostilidade sobre o outro (IDEM, 2020).

A partir do estabelecimento forçado e da construção do Brasil colônia, os paradigmas sobre escolarização e educação vão se modificando, tendo em vista as mudanças sociais e políticas, e as expressividades nos documentos legais. Tais construções e modificações são ressoantes nos sujeitos, nas práticas e na concepção de educação de jovens e adultos até os dias de hoje.

As modificações estavam relacionadas a um ideal de sociedade inspirado na metrópole, principalmente a partir do período Imperial, nesse sentido, as formas estabelecidas eram importadas para civilizar, muito vezes ancoradas na cientificidade, como na antropologia, que justificavam as atitudes coloniais e violentas. Dessa forma, a modernidade-colonialidade também é sustentada por dinâmicas assimétricas de poder determinam as formas de conhecer e de produzir, afetando diretamente a educação.

Ao voltar a atenção para Europa e Estados Unidos, centros do conhecimento moderno, as relações são diferentes: suas produções e proposições são, em sua maioria - especialmente aquelas realizadas por homens, brancos e de classe alta – consideradas cânone universal científico.

La “ego-política del conocimiento” de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del “Ego” no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/ conocimiento [...] (GROSFUGUEL apud RESTREPO E ROJAS, 2010, p.140)

Segundo Grosfoguel, além da legitimação quase que intrínseca das ciências ocidentais, marca-se também a ausência do sujeito que fala. Através de uma objetividade, há o sujeito do conhecimento que fala de nenhum lugar – normalmente da Europa e Estados Unidos – para os *outros*, camuflando qualquer subjetividade. Na América Latina, a colonialidade traça caminhos a serem seguidos pelas Ciências Sociais, Walsh demonstra em *¿Son posibles ciencias sociales culturales otras?*

En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. (WALSH, 2007, p. 103)

Percebe-se que desde as produções e pesquisas científicas, projetos políticos e econômicos, sistemas sociais e políticas públicas até a prática educativa, estamos inseridos nesse sistema que segrega, seleciona e decide arbitrariamente a favor da colonialidade e da continuação dessa dependência sul-norte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo busco retomar o histórico das políticas direcionadas à educação de jovens e adultos e à educação em prisões, tendo em vista que estas não estavam relacionadas oficialmente até o século XXI. Procuo reconhecer e evidenciar os vazios deixados pelo Estado e pelas políticas públicas destinadas aos sujeitos, além da intencionalidade de traçar linhas entre acontecimentos históricos educacionais, educação popular e o pensamento decolonial.

No Brasil, a primeira forma educacional ocidental, estabelecida pelos Jesuítas através da catequização, desenvolveu seu discurso, ou seja, práticas de controle, pela tentativa de salvação das almas, nas quais os principais sujeitos que eram destinados a essas práticas eram as crianças:

Essas ideias eram compartilhadas pelos jesuítas. No trabalho da Companhia de Jesus, as crianças também eram tomadas como base da ação educativa, pois, por meio do trabalho com elas, era possível formar uma geração católica inteiramente nova. Além disso, os meninos índios poderiam funcionar como agentes multiplicadores junto aos adultos com quem conviviam, considerados inconstantes e já tomados por vícios e “paixões bárbaras”. (DAHER apud DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 33)

No trecho é possível perceber a função da ação educativa, seu escopo, e as formas unilaterais como era desenvolvida. Para retomar essa prática é imprescindível localizá-la temporalmente, por volta de 1550, logo após o início da colonização do nominado Brasil. Sua função servia ao colonizador europeu como práticas de poder, não só pela coerção física e escravização corporal, ambas sendo formas de sustentação das relações políticas, econômicas e sociais da metrópole sobre a colônia.

A partir de 1808, foram criados os primeiros cursos superiores como as Escolas para Serralheiros, as Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, entre outras instituições. Outro marco se dá em 1824, quando na Constituição

Imperial, assegurou-se instrução primária a todos os cidadãos, baseada no método Lacansteriano de Joseph Lancaster (1778-1838). Tal método, elaborado na Europa, remete a monitoria de alunos que seriam os melhores em relação aos outros, sendo uma prática economicamente rentável. Podemos relacioná-lo com um voluntarismo recorrentemente associado à docência, na educação de jovens e adultos.

Desde a colonização, os modelos educacionais basearam-se em experiências já propostas em países europeus, pela relação colônia-metrópole, ignorando as características e as demandas da sociedade brasileira. Pensando a educação de jovens e adultos na privação de liberdade, não era diferente, pois além da educação ser importada, os modelos penais, ainda que com as especificidades brasileiras, vieram de experiências já aplicadas na Europa.

O estabelecimento penal contemporâneo no Brasil resultou da adaptação de sistemas penitenciários que se desenvolveram nos Estados Unidos e Europa no final dos séculos XVII e as primeiras décadas do XIX, passando pelo sistema celular e auburniano com a execução da pena de prisão com o trabalho sob confinamento silencioso para chegar ao atual sistema progressivo. (VASQUEZ, 2008, p.19)

Vasquez traz as transformações das punições anteriores, assim como Foucault, mostrando que o pelourinho e torturas como espetáculo, passam à nova forma de punir “mais humana”. Nesse sentido, surgem as primeiras Casas de Detenção surgem em 1834, através da Carta Régia:

A construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império um “mundo civilizado”. Embora o Brasil tenha recebido fortes influências europeias sobre a forma de punir, devemos igualmente levar em conta nessa época a vigência da escravidão, que veio alterar profundamente a implantação dos métodos punitivos, ou seja, associaram-se de modo indivisível nos regimentos penais prisão, suplícios e trabalho forçado até o final do século XIX. (DUARTE e PEREIRA, 2018, p. 346)

Juntamente as transições nas formas de punição, é marcada a necessidade da instrução dentro dessas novas instituições, pois a ociosidade de tempo era considerada um perigo que precisava, podendo ser ocupado pelo trabalho e pela educação. O decreto 678 (BRASIL, 1850), menciona a educação moral na privação de liberdade:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º Visitar os presos, exhortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver. (BRASIL, 1850)

No decreto é possível perceber o significado de educação, assim como a quem é designado essa docência. A educação limita-se ao âmbito moral e reformatório desligado dos saberes escolares e saberes da experiência dos sujeitos, assim como o papel de educador, por ser ocupado por um líder religioso, não visava a escolarização.

Em relação à educação de adultos não encarcerados, o primeiro marco é datado a partir do decreto 7.031, em 1878 (BRASIL, 1878) quando criaram-se classes noturnas, para homens adultos analfabetos. Anos depois, em 1881, a Lei Saraiva (BRASIL, 1881) proíbe o voto de analfabetos, sendo um mecanismo legal de exclusão das pessoas não alfabetizadas de exercer direitos, parte da intencionalidade do fazer político nesse momento. Tal medida era descabida frente a uma população majoritariamente analfabeta.

O analfabetismo, assim, estava presente, embora de maneira diferente, em todas as camadas e grupos sociais: entre homens e mulheres brancos, proprietários de terras, homens e mulheres escravos e libertos. Não temos dados precisos para a época, mas o primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, apontava que o índice de analfabetismo no país era de 80,2% entre homens e 88,5% entre as mulheres (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p.34).

A partir do primeiro censo, é possível perceber a incoerência na criação desta lei, pois os representantes seriam escolhidos pela população com apenas 20% de participação total. Há uma indissociabilidade entre essas políticas segregatórias e o ideal de Estado que havia na época, era um país escravocrata e pensado para poucos, as elites brancas e europeias. Portanto, a incoerência é a tradução de projetos políticos e econômicos, se pensarmos a realidade brasileira, desde o Brasil Colônia, Império até a República.

Nesta mesma segunda parte do século XIX, um dos meios de alfabetização era através do código criminal e da Constituição do Império, em que jovens e adultos de classes populares aprendiam a ler e escrever no turno inverso, enquanto as mulheres aprendiam técnicas domésticas, noções de

higiene e deveres familiares (DI PIERRO E GALVÃO, 2007). Esses processos escolares estavam imbricados por funções e marcadores sociais, diretamente para as camadas populares, as estigmatizadas (GOFFMAN, 1980) como classes perigosas. Dessa forma, o código criminal teria uma dupla função, pois além de alfabetizar, poderia auxiliar ao processo civilizatório dessas pessoas.

Apenas no século XX é estatizada a educação e alfabetização e, com isso, aumenta acesso à escolarização das classes populares. Com o decreto 7.566 (BRASIL, 1909), criam-se escolas nas capitais, com o intuito de fornecer instrução primária e profissionalizante aos “filhos dos desfavorecidos”. Já na década de 1930, momento em que a industrialização é a prioridade do Estado, a chamada Revolução de 1930 reivindica a alfabetização e o ensino técnico-profissional como meio de qualificação do complexo industrial do Brasil. E, em 1932, surge a Cruzada Nacional de Educação, como enfrentamento ao analfabetismo, bem como, em 1933, a bandeira paulista de alfabetização.

A reivindicação por alfabetização, escolarização regular e profissionalizante mostrava-se necessária especialmente aos interesses estratégicos das políticas estatais, por isso deixou-se de lado as discussões sobre processo pedagógico e a contextualização da educação. Vê-se isso, sobretudo, na figurado do educador, que, muitas vezes, era um voluntário que deslocava as práticas infantis aos jovens e adultos, características dos estigmas que permeiam o imaginário social acerca da EJA.

Desse modo, a alfabetização não se coloca, mais uma vez, como direito, mas como “caridade”, o que acaba por legitimar o lugar secundário ocupado pelas políticas de educação de jovens e adultos na agenda pública. O analfabeto assemelha-se a uma criança que precisa de ajuda para tirá-la das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão. (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 52)

As autoras referem-se a atual situação da educação de jovens e adultos no Brasil, delineando uma comparação com o passado, momento em que esses discursos e práticas eram mais fortes, principalmente pela maneira que o Estado não se responsabilizava por garantir todo o processo educativo. Estas políticas são marcadas pelo preconceito contra o adulto analfabeto, visto como incapaz, causador do atraso econômico e técnico-científico do país quando comparado aos centros como a Europa e os Estados Unidos.

Como política nacional, na década de 40, desenvolve-se uma agenda estatal da educação de adultos, ainda com o intuito de alfabetização popular e de educar profissionalmente. Uma das figuras mais conhecidas desse período é Anísio Teixeira:

Anísio Teixeira representa a posição dos ideais democratas liberais em defesa do industrialismo e da modernização dos sistemas educativos, mas compactua com o Estado Novo, isto vai até 1970, ou seja, os profissionais da educação em defesa dos princípios democráticos e liberais. (ARAUJO, 2005, p.70)

O educador argumentava que para alcançar à igualdade, seria necessária uma escola igual a todos, baseada em experiências e na participação ativa dos educandos. Suas contribuições para a escola moderna e para o projeto político educacional são extremamente significativas, ainda que objetivasse uma realidade que não correspondia às diversidades sociais e culturais do Brasil. Vê-se isso por basear-se em documentações legais e nas políticas educacionais do estado para possibilitar a construção de uma educação democrática, o que não era suficiente, pela necessidade de rompimento com estruturas de dominação internas à educação.

Nesse mesmo momento histórico, na década de 40, é intensificada a luta por educação pública. Em 1947, é organizado o primeiro Congresso da EDA, marcando o começo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a primeira a abarcar demandas da educação de jovens, homens e mulheres, como categorias diversas.

Esta Campanha teve significativa atuação no enfrentamento ao analfabetismo, mas também, como Araujo e Costa (2011) afirmam, era permeada pelo discurso de segurança nacional, soberania e consolidação da Pátria, o que indicava uma mais prática voltada a um problema do desenvolvimento moderno, ausente de debates a respeito das práticas pedagógicas.

Na década seguinte, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o período foi de intensas formulações políticas desenvolvimentistas para o Brasil, novamente incentivando a educação técnica-profissionalizante, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento interno e da indústria brasileira,

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente

tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos. (OLIVEIRA, 1955, p.41)

Nesse trecho, é perceptível o caráter da educação que tinha como objetivo desenvolver os Estados Unidos do Brasil, que seguia padrões modernos de racionalidade e objetividade como seu escopo. Estas categorias mostram-se presentes no *ethos* da modernidade, influenciando e direcionando o projeto de país almejado, assemelhados aos padrões estadunidenses e europeus.

Nas questões de educação de jovens e adultos privados de liberdade, desenvolveram-se as Normas Gerais do Regime Penitenciário, destaca-se os artigos referentes à escolarização e à educação:

Art. 1. Inciso XIII - A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Art. 22. Tõda à educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nêsse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual (BRASIL, 1957)

Nos artigos referidos, percebem-se novas temáticas e disciplinas a serem trabalhadas, a permanência da educação civil, disciplina e ordem, e o novo elemento é a disposição sobre o respeito às crenças de outrem. Ao

mesmo tempo em que se percebe tais avanços, constituintes da democracia, ressalta-se o caráter racista e salvacionista no trecho que menciona o desenvolvimento eugênico fruto da sociedade colonialista e escravocrata construída no solo brasileiro, desde o início da colonização europeia.

No Brasil, esse movimento pela purificação da raça tomou forma e intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, podendo-se afirmar que foi um elemento relevante na história brasileira naquele momento. Sua influência alcançou várias esferas públicas e privadas. Através da busca em documentos da época, é possível perceber que vários deputados constituintes participavam em reuniões de entidades eugênicas, resultando daí que ideias de caráter eugenista alcançavam a esfera federal, como a inclusão de um artigo estimulando a educação eugênica na Constituição de 1934. (BOARINI e MAI, 2002 p. 131)

As autoras explicitam a forte influência das ideias eugênicas em algumas camadas sociais brasileiras, bem como no Estatal e nas instituições, através de políticas sociais, escondidas em ideais desenvolvimentistas e democráticos, ainda que fossem de encontro a realidade brasileira - um país da América Latina que não é de maioria branca e ou europeia, principalmente em sua origem anterior a colonização.

Nos anos 60, a efervescência das movimentações políticas entre as classes populares, reivindicava também uma educação pública contextualizada à realidade social plural brasileira. Neste período, cresce a presença de Paulo Freire, sobretudo pelo desenvolvimento de seu método, que objetivava a democratização do acesso à educação continuada, até a construção da universidade popular.

Nas práticas propostas por Freire, vê-se uma nova intencionalidade no fazer educativo para além da alfabetização por necessidade de desenvolvimento socioeconômico, buscando suas bases na contextualização e na comunicação entre os sujeitos da educação.

Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização do Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos, estabelecer um vínculo absolutamente estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileiras, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na

análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais. (FREIRE apud NETO, 2016, p.155)

A educação popular, desenvolvida a partir da prática de Freire, relaciona-se aos diferentes aspectos sociais da vida, levando em consideração o lugar onde os sujeitos da educação se encontram, como os sujeitos estão inseridos no modo de produção e os contextos políticos do país. Portanto, constrói-se a prática abrangendo a realidade viva, na qual os sujeitos envolvem-se de forma crítica, revelando as interrelações entre sociedade, política, cultura, economia e a educação.

Em sua *praxis*, Paulo Freire também trouxe à luz a Pedagogia do Oprimido, em que a educação contextualizada deveria se perceber e se inspirar, reconhecendo os processos sócio-históricos coloniais, as estruturas segregatórias, as dinâmicas de poder desiguais e o caráter ideológico dessa educação que desumaniza os sujeitos (FREIRE, 1987).

Freire reivindica o rompimento com um programa político educacional que mantinha as opressões e as posições discriminatórias pré-dispostas de maneira disfarçada em um discurso progressista moderno. O autor percebe que tais estruturas sociais, econômicas e políticas são reproduzidas no fazer educativo, desde instituições até o que e como se aprende, servem a interesses que não correspondem às necessidades plurais do povo brasileiro, mas sim às elites, ao sistema capitalista interno e externo.

Neste período, as ações ligadas à educação em prisões remontam à Salete Van der Poel, pioneira na educação popular em prisões. Em sua prática, similar a Paulo Freire, buscava a horizontalidade da educação e a produção de saberes geolocalizada. Segundo Restrepo e Rojas: “La geo-política del conocimiento insiste en que el conocimiento está marcada geo-históricamente, esto es, marcado por el locus de enunciación desde el cual es producido” (2010, p.141). Esta prática era marcada pelo trabalho com elementos e aspectos do cárcere para construir a alfabetização dos jovens e adultos com palavras geradoras e com a escrita a partir de narrativas autobiográficas.

O golpe militar em 64 obrigou que as iniciativas democráticas na educação fossem remidas ao barrar e finalizar com projetos que estavam sendo desenvolvidos, para dar espaço, mais uma vez, a um projeto educacional autoritários e estratificantes. Além das políticas educacionais, a ditadura civil militar brasileira esteve à disposição do programa da colonialidade com políticas diretas e indiretas, que geraram, por exemplo o genocídio e

exclusão de povos indígena e camponês; criminalizando populações mais pobres, pessoas negras, mulheres, e de movimentos sociais que reivindicavam a ampliação, para todos, de direitos básicos (Relatório Comissão Nacional da Verdade, 2014).

Em relação às políticas educacionais para jovens e adultos, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, que perdurou até a reabertura democrática em 1985. O MOBRAL era marcado pelo caráter voluntário do educador, pela influência econômica de editoras privadas, pela educação e por conhecimentos epistemicamente colonizados - através do caráter cívico ligado à ditadura militar beneficiando as elites nacionais e internacionais, assim com os outros países que passaram por ditaduras latino-americanas, estreitamente ligadas e financiadas pelos Estados Unidos.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados. A United Nations Educational, Social and Cultural Organization (UNESCO) – órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura – amparada na avaliação de um número significativo de experiências levadas a efeito em diversos países, recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. (BARRETO; CUNHA; XAVIER, *s.d.*, FGV).

A falha do método MOBRAL está relacionada ao desmonte da educação pública, como a tentativa de extermínio de métodos como o de Freire devido à subversão, - assim eram classificadas iniciativas e movimentos que buscavam a democracia radical para população brasileira, a partir da ruptura com as estruturas de dominação. Todavia, seu fracasso foi inegável, e não se poderia dar continuidade à esta forma no período de abertura democrática. Em 1985, com o fim da ditadura, a pessoa analfabeta retoma seu direito ao voto

e estrutura MOBREAL é assimilada à Fundação Educar com o decreto 91.980 (BRASIL, 1985).

A partir da década de 80 são elaborados alguns dos documentos mais importantes do Brasil, como a Lei de Execução Penal em 1984, a nova Constituição brasileira em 88 e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. Tais marcos buscaram garantir o direito ao acesso e à permanência à escola e à educação, nas diversas modalidades definidas, seja na instituição escolar ou em outros espaços em que os sujeitos se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou a necessidade de pensar a história da modalidade da educação de jovens e adultos como uma modalidade marcada por processos de exclusão, desde suas primeiras formas não institucionalizadas e não estatais. Desde a colonização do Brasil, as práticas, as relações de poder desiguais forjaram as formas de instruir, escolarizar e educar, principalmente jovens e adultos.

Nesse sentido, os efeitos da dominação colonial são perceptíveis em diferentes esferas, como na produção dos sujeitos e dos saberes, classificando hierarquicamente e violentando as existências. Na colonialidade de saber há o controle sobre as formulações e as práticas de conhecimentos, universalizando as experiências eurocentradas e apagando outras formas, o que aparece em diversos momentos da história da educação brasileira.

As políticas oficiais e não oficiais demonstravam a intencionalidade em domesticar e civilizar o outro – o indígena, o negro, seja para a salvação da alma, para a organização social, segurança de algumas classes, para o desenvolvimento e o lucro sobre o território, de forma a beneficiar colonizador e ignorar quaisquer necessidades dos sujeitos brasileiros.

Assim, mostra-se indispensável a análise das práticas educativas, buscando no passado que forjou as bases das relações de dominação atuais, para a possibilidade da avaliação crítica dos sistemas estabelecidos na contemporaneidade. Tal movimento mostra-se necessário, a pesquisadores, a educadores, a administradores públicos, para que seja possível romper com formas de subalternização dos sujeitos, sendo possível ancorar-se, em documentos legais, no ideal da Educação Popular e na decolonialidade, para reconhecer a pluralidade de formas dos saberes e dos diferentes sujeitos.

Talvez seja possível construir a Educação Popular liberadora, ao pensar a educação para além da escolarização e instrumentalização dos sujeitos, levando em consideração os contextos, as demandas, bem como construindo outras trajetórias não marcadas pela colonialidade, mas sim pela valorização de outros saberes, que não sejam simplificados a crenças, mitos desligados no processo educativo.

É necessário pensá-la a partir da construção múltipla, não verticalizada e não centralizada na figura do professor, o que pode refletir positivamente, como na produção curricular, na escolha dos temas e das abordagens para as aulas, no processo de aprendizagem significativa, tanto para o educador quanto para o educando.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ines. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 167 - 179, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf. Acesso em: nov. 2019

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. *Ensino fundamental*; CUNHA, L. *Educação*; CUNHA, .A. *Educação, Estado*; INF. Sinclair Cechin; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. *Mobral*; PAIVA, V. *Educação*.

BENITE, Anna; BENITTE, Claudio; FRIEDRICH, Márcia; PEREIRA, Viviane. **Trajetoária da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Disponível em: scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf. Acesso em: nov. 2019

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro. Ed.Vozes, 1978.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil de 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: dez, 2019.

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. **Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1865. Decreto nº 3.403, de 11 de fevereiro de 1865. **Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3403-11-fevereiro-1865-554542-publicacaooriginal-73167-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. decreto 7.031 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Os%20alunos%20acatholicos%20n%C3%A3o%20precisar%C3%A3o,favores%20concedidos%20por%20este%20decreto>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Decreto no 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Lei Saraiva**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: dez, 2019.

BRASIL. 1882. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. **Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte**. Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=56312&norma=72163>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7566 de setembro de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: dez 2019.

BRASIL. 1967. Lei nº 5.379 de 15 de dezembro 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1984. **Código Penal de 1984**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: dez. 2019. BRASIL. Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/>

decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html
Acesso em: dez. 2019

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: dez. 2019.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

CASTANHA, André Paulo. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia**. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: nov. 2019.

CHAVES, Miriam. **O liberalismo de Anísio Teixeira**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a10.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

COSTA, Deane; ARAUJO, Gilda. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de lourenço filho (1947-1950): A ARTE DA GUERRA**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes Relatos/0126.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

CUNHA E XAVIER, *s.d.*, FGV). DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n.97, p.197-217, maio-ago. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, n.55, p.58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

FAVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e de jovens e adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n.2, p.365-392, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>.

FERNANDES, Victória Mello. **Reflexões acerca da Educação na Privação de Liberdade: Possibilidades a partir do Pensamento Decolonial**. Porto Alegre. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GALVÃO, A.M.; DI PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: ed. Cortez. 2012. 2a ed.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Arquivo In: Revista Brasileira de Educação. Mai-Ago 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Santiago CASTRO -GÓMEZ; Ramón GROSFOGUEL (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na américa latina**: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

OLIVEIRA, Marta. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán., Colombia. Ed. Jorge Salazar. 2010.

VASQUEZ, E.L. 2008. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, p. 163.

A CONSTITUIÇÃO DO SENTIR-SE PROFESSOR E A INTEIREZA DE SI: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

FELIPE DA COSTA NEGRÃO

Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br

RESUMO

O texto aduz acerca da constituição da docência por intermédio de narrativas (auto)biográficas, evidenciando reflexões sobre as atitudes próprias, bem como as ações que encorajam e impulsionam o desenvolvimento de uma postura autônoma, coerente e significativa do sentir-se professor. Portanto, expressar como se dá a constituição do sentir-se professor contribui para que diferentes acadêmicos compreendam a profissão para além de uma visão romantizada e reducionista, de modo que a prática de narrar/contar sobre si deve ser recorrente e indicada frente ao desafio de formar-se e autoformar-se cotidianamente. O texto está construído a partir da interação com os conceitos de ipseidade, resiliência, autoformação e pesquisa-formação – experienciados durante a disciplina “Contributos da abordagem (auto)biográfica para a pesquisa-formação” do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM).

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas, pesquisa narrativa, autoformação.

A ESCRITA DE SI: DO DESCONFORTO AO EMPODERAMENTO

*A vida me mostrou que é pouco o que eu sei.
Eu abro a porta pro que eu não perguntei,
E assim eu vou procurando nos meus sonhos,
Descobrimo quem realmente eu sou.
Inventando um caminho,
Libertando quem realmente eu sou.
(Sandy Leah, 2010)*

Traçar narrativas (auto)biográficas a partir de questões norteadoras no contexto da disciplina “Contributos da abordagem (auto)biográfica para a pesquisa-formação” do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM) demarcou o início do desafio de ser ator-autor da própria história, uma vez que a escrita de si é um movimento de delícias e dissabores (NEGRÃO, 2021).

O convite à autorreflexão gera dúvida, desconforto e incerteza, mas também traz consigo a possibilidade de pausar as atividades inacabáveis do cotidiano, silenciar vozes externas para então se ouvir, em uma dinâmica de introspecção a fim de gerar um ensaio ou talvez um recorte daquilo que se pensa sobre si mesmo.

O trabalho biográfico compõe o processo formativo, visto que dá sentido às nossas ações, contribuindo na descoberta da origem daquilo que somos atualmente. É uma atividade formadora que emerge no questionamento sobre si e as relações que mantemos com o meio que nos cerca. Nesse sentido, o auto-relato é um encontro entre a intimidade do indivíduo e sua trajetória histórica, social e cultural, uma vez que ao se tornar narrativa, a biografia compreende-se como um espaço de renegociação e reinvenção da própria identidade (CARVALHO, 2003).

A imersão no “conhecimento de si” evidencia um exercício de rememorar experiências e aprendizagens vividas ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Tais memórias e vivências confrontam-me e (e)levam-me a reflexão sobre a própria história narrada, permitindo novos arranjos e formas de pensar sobre o vivido (SOUZA, 2006).

O ato de narrar é conduzido pela reconstituição do que considero significativo para revelar e compreender o que hoje me tornei em relação as

competências, intencionalidades, objetivos, projeto de vida, valores e significâncias sobre mim e sobre os outros (JOSSO, 2010). Em contexto de narrativas (auto)biográficas, a autoria de si denota a singularidade do indivíduo que conta sua história a partir de lembranças, efetuando reflexões e inferências a fim de compreender a si mesmo, gerando resultados de auto-conhecimento, planejamento da própria vida e empoderamento.

Monteagudo (2011) apresenta sete camadas do nosso eu¹, referindo-se às diversas facetas que podemos assumir em uma única vida-trajetória. Nesse texto, proponho a narrar sobre o meu “eu desconfortável” a fim de torná-lo um “eu empoderado”, habilitado momentaneamente para contribuir com/para outros. Para isso, há que se contar/narrar muitas coisas, desvelar baús internos e recuperar memórias perdidas. Ao mesmo tempo, é necessário se movimentar frente ao presente, construindo narrativas a partir das vivências, mas de mesmo modo, desenvolvendo novas experiências ao pensar e refletir sobre o passado.

O ponto de partida, então, é rememorar situações de autoria em diferentes fases da vida, intencionalmente, para evocar um “eu autor” que até o contato com as leituras da disciplina supracitada, estava adormecido em memórias. O “caminhar para si” através da perspectiva (auto)biográfica permite diferentes significações a partir da prática de reflexão e autoavaliação das experiências ao longo da vida (JOSSO, 2002).

O ato de narrar sobre si ou sobre a vida de outros esteve presente em boa parte de minha infância por meio de Acam - personagem criado coletivamente entre amigos do Ensino Fundamental I. Os quadrinhos rabiscados em folhas de caderno narravam o cotidiano de um super-herói, responsável por salvar o mundo dos vilões mais perversos da humanidade, descritos, discutidos e planejados em longas conversas nos intervalos e até durante as aulas da terceira e quarta-série.

A escrita coletiva nos permitia ressignificar ideias, pois havia entre nós, um consenso de que o personagem era escrito a seis mãos, preocupados, ainda que involuntariamente, com a coerência das histórias, dialogando e verbalizando opiniões, mesmo aquelas mais divergentes. Repensando essa prática hoje, percebo que a experiência de escrever coletivamente

1 Os tipos de eu são: contado, oculto, secreto, percebido pelos outros, desejado, público e reconstruído (MONTEAGUDO, 2011, p. 76).

desenvolveu, de certo modo, o conceito de parceria, respeito e dialogicidade, características que são essenciais para o exercício do magistério, por exemplo.

Outro momento de autoria, no qual guardo na memória com muita presencialidade é o ato de reescrita, ou talvez, escrita baseada em evidências. Na adolescência, em um movimento mais solitário, exercitava a escrita por meio da adaptação de telenovelas. A rotina de preparação das adaptações dava-se ao assistir todas as telenovelas possíveis, do início da tarde até a minissérie no fim da noite, com a intenção de “ler” a obra por meio da atuação dos atores e atrizes. Os primeiros rabiscos floresciam no anúncio de uma nova telenovela, por meio da curiosidade, em que me direcionava até uma banca de revistas a fim de ter acesso a sinopse da história. A partir da descrição de cada personagem, a escrita da trama era realizada em folhas de caderno, registrando uma versão reduzida daquela obra aberta, que na época, ocupava, pelo menos, oito meses na grade da TV aberta.

Lembro-me de redigir os diálogos com base na sinopse e projetar a história com início, meio e fim, tal como aprendi com alguma professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental I. No auge da inexperiência e ausência de contato com o universo da dramaturgia, a história tinha pouco mais de cinquenta páginas, grampeadas e com uma capa bem caseira, desenhada com pincéis coloridos. O processo de escrita permitia dialogar com outros eu, posto que a escrita de um texto desse tipo carrega muito do autor, aquilo que acredita, experienciou ou acompanhou alguém experimentar. Um detalhe que, por vezes, situações previstas em meus textos, se assemelhavam às situações expostas na obra original.

Com o passar do tempo, a conquista do primeiro computador possibilitou o desenvolvimento de histórias originais. Antes do advento da internet, minha diversão era contar histórias, utilizando experiências e conversas informais, inclusive, usando o nome dos próprios amigos para ilustrar personagens, externando na escrita aquilo que todos nós desejávamos viver na vida. Na época, era apenas brincadeira de adolescente e pauta de rodas de conversa, pois compartilhava com as amigas a leitura dos capítulos, recebendo interferências externas, quando algo estava fora da linha para elas.

No exercício de construção desse texto, revisei os escritos de “Faces do destino” e “No limite da paixão”, arquivadas em HD, que resguardam a lembrança de um período da vida em que os desafios se resumiam à projeção de um final feliz para cada amigo, na torcida para que o destino se preocupasse em realizar cada desejo na vida real. Ao percorrer as páginas

desses escritos, pude identificar o “eu desejado” da época, sendo um ser liberal, extrovertido e heterossexual.

Examinar essas páginas, me fez refletir sobre o processo de narrar a própria vida, utilizando-se de personagens reais, mas ao mesmo tempo fictícios, pois algumas das situações vividas na história figuravam apenas no campo do desejo e em rodas de conversa entre amigos.

Na adultez, a experiência de autoria é recomposta, deixando de lado os diálogos de uma “vida real imaginária”, abrindo espaço para o registro de músicas e poemas, a princípio sobre fé e espiritualidade, motivado pelo universo cristão em que estive inserido dos sete aos dezoito anos. Diferentemente das novelas, as músicas e poemas sempre estiveram guardadas a sete chaves. Pouquíssimas pessoas tinham acesso, e quando tinham, eram textos mais generalistas. Essa fase da vida reconta um “eu secreto”, refém de dogmas e crenças que dificultavam a exposição de sentimentos particulares para os outros.

Os arquivos dessa longa fase foram deletados, após conceber outras formas de pensar sobre fé e espiritualidade, uma visão ampliada para além de dogmas e preceitos de uma denominação religiosa contribuiu na reconstrução de uma identidade sem capas, estimulado pela prática do autoconhecimento e dos estudos em Programação Neurolinguística (PNL).

Essa última fase, mais próxima do “eu atual”, deu início ao processo de se entender e se aceitar homossexual - livre da necessidade de agradar o outro, preocupado antes de tudo em agradar a si, experiência que devo narrar mais à frente, quando dedicar-me a refletir sobre as situações de resiliência no universo da docência.

FOI AOS 20

Felipe da Costa Negrão

Foi aos vinte que aprendi o que é o amor,
Foi aos vinte que encontrei a liberdade.
Foi aos vinte que minha vida ganhou cor,
Foi aos vinte que percebi que maturidade não vem com a idade.

Foi aos vinte que procurei ser feliz,
Foi aos vinte que busquei a excelência.
Foi aos vinte que aceitei ser um eterno aprendiz,
Foi aos vinte que dei valor a convivência.

Foi aos vinte que a vida sorriu pra mim,
De tal forma que custei acreditar.
Lentamente vou abrindo as asas pra poder voar,
Mas é fato, dessa fase não vou esquecer,
Foi aos vinte que aprendi a ser.

Os vinte anos marcam o início de novos olhares sobre si, dessa vez aberto a entender a própria sexualidade, experienciar novos caminhos e ressignificar outros. O registro de “Foi aos 20” é um marco que guardo como memória afetiva, pois retrata bem os dilemas superados ao alcançar duas décadas de vida. Além disso, demarca a consciência de um novo ciclo que estava prestes a se iniciar, da recuperação da autenticidade ao início da docência universitária.

Narrar o processo histórico de construção de si reafirma um contexto de pensar-se enquanto ser humano antológico, que em sua inteireza repensa questões que circundam sua formação, compreendendo ser responsável pela atribuição de sentido a própria formação, refletindo sobre a própria vida (NÓVOA; FINGER, 2010).

O desconforto inicial pautado na inexperiência de narrar sobre si, abre espaço para a vontade de ver o resultado dessa escrita, ainda que em caráter provisório, pois reconta apenas momentos pontuais de toda uma vida ainda a ser vivida. Por isso, retomo a premissa de que o contar de si é um exercício que deve ser encorajado, principalmente no contexto da educação, visto que, possibilita o refletir sobre a vida em sua essência, embora, seja necessário se despir de fantasmas que assolam a vida adulta, em especial, a vida acadêmica, marcada e manchada por ideais positivistas, binários e sem muito espaço para reflexão.

Meu lugar de fala é a sala de aula, espaço esse que passo e passei boa parte da vida, seja na condição de aluno, seja na condição de professor. É nesse espaço que me sinto confortavelmente desconfortável e é sobre esse lugar que as próximas páginas devem ganhar cor(po).

O lidar com a realidade ainda é severamente desencorajado na vida moderna, sendo esta líquida, e na maioria das vezes, oprimida por uma realidade fabricada em nossos mundos virtuais. A realidade que é para além da dualidade boa ou ruim, nos forja enquanto seres humanos em construção, posto isso, me desprendo de ideais cartesianos e me desafio a refletir sobre mim por meio dos conceitos de ipseidade, resiliência, autoformação e pesquisa-formação.

A LUPA INVERSA: DANDO VOZ E SENTIDO ÀS SINGULARIDADES

*Me desfaço da vergonha
E de certezas incertas
Pois quem olha pra fora, sonha
E quem olha pra dentro, desperta!
(Sandy Leah, 2016)*

As diferenças e semelhanças são dualidades que coadunam com a conceitualização de coisas, situações e até pessoas. Contudo, nesse movimento de conhecer-se é natural que evoquemos nossas singularidades com orgulho, uma vez que estas, consolidam uma imagem única de quem realmente somos, ou achamos que somos.

Encontrar e valorizar essas características singulares requer uma ação de introspecção e contato com o mundo interior que deve ser acessado por meio de uma lupa inversa, ao invés de ampliar a visão sobre o outro, amplia-se a leitura de si, das marcas e das narrativas que ecoam na construção do indivíduo enquanto ser único e senhor da própria vida. Assim como os cientistas utilizam uma lupa para enxergar as minúcias dos experimentos, precisamos acionar esse dispositivo interno a fim de encontrar sinais, experiências, vivências e marcas que explicam/explicitam muito do que somos compostos.

Esse contexto faz pensar em ipseidade e a superação da filosofia do eu, quebrando paradigmas, indo ao encontro da filosofia do si, ciente de que a construção da identidade é dinâmica, mutável e que as experiências da vida contribuem em suma para o aprimoramento da forma de ver e ser a vida.

Sperber (2009, p. 12) aduz que a ipseidade:

Corresponde ao poder de um sujeito pensante de ser fiel a seus valores, apesar das mudanças psíquicas e físicas que ocorrem a um indivíduo ao longo de sua vida. Neste sentido, a ipseidade equivale a uma promessa feita a si mesmo – e mantida ao longo da existência

Nesse viés, para incorporar a filosofia do si é necessário conhecer-se. E conhecer-se é uma tarefa árdua que não vem com manuais, nem é conteúdo da escola, infelizmente. A consciência de si, por vezes, advém de um lugar exotópico, em que o outro é meu espelho, refletindo minha imagem

inversamente, posto que só sei quem sou a partir do olhar do outro, isso tão bem explica, a necessidade que temos de compor relações humanas.

DOIS MUNDOS

Felipe da Costa Negrão (2014)

Conheço-me tão pouco,
E sei que isso é ruim.
O instinto me governa,
Conflitos são sem fim.

O caos se instaura conscientemente,
Reflita minh'alma, pare e pense.
Em meio à quietude, a sabedoria me atende.
O mundo lá fora não vai mudar,
Se aqui dentro permaneço inerte.
O mundo aqui dentro pode mudar,
É só questão de me investigar.

O si expresso no poema “dois mundos”, me parece hoje um cenário de conflitos, somatizados a consciência de que mudanças advém de ações, de modo que me recordo que a época da escrita coadunava com uma crise de identidade profissional. O poema também reforça a autorreflexão, o quem sou eu, a identidade em (re)construção, atribuindo sentido aos erros e percalços do caminho.

Sobre isso, Larrosa (2002, p.76) diz que:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo.

As singularidades transcritas nesse capítulo, me direcionam a me definir como alguém que tem buscado ser melhor diariamente, embora este conceito também carregue inúmeras interpretações.

Um si carregado de histórias, de uma vida de desafios, muitos deles no campo mental, posto que as confusões sobre o direcionamento dos sentimentos sempre contribuíram para o avançar da inibição. A timidez é outra

característica singular que carrego comigo, hoje já a controlo, de modo que não mais interfere em conquistas e realizações pessoais, entretanto, é um exercício diário de autoconhecimento, tomando ciência de que tudo bem ser tímido, desde que isso não me engesse e me coloque em posições contrárias ao que almejo, seja no campo profissional ou pessoal.

Os medos, necessidades e expectativas também compõe o universo da ipseidade, visto que determinam o nosso projeto de vida. Em particular, os medos não me governam e nem me aprisionam, mas impactam diretamente nos direcionamentos e tomadas de decisões frente a situações conflituosas.

Além disso, é importante dar espaço aos erros, posto que a errância pode ser nossa melhor parceria. Quando ouvi essa expressão durante as aulas da disciplina, me conectei aos pressupostos da Programação Neurolinguística (PNL), em especial, ao que diz que “não há erros ou fracassos, tudo é feedback”. A decisão de como encarar os erros é fator basilar para os próximos passos que damos, por isso, até hoje tenho esse princípio quase que como um mantra, não para justificar tropeços, mas para ressignificar e não atribuir tanto peso a uma situação que as vezes não poderia ser evitada, ou que ao acontecer, oportuniza muitas aprendizagens.

A construção de si também perpassa a consciência das mudanças constantes da rota da vida, óbvio que temos em nós um projeto de vida, e sobretudo, corremos diariamente para a concretização de cada sonho e desejo, mas a ipseidade que há em nós, nos ajuda a superar o conceito de mesmidade, reforçando nossas singularidades em prol do autoconhecimento, desenvolvendo uma alteridade sobre as coisas vividas e as que ainda serão vividas.

O EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA: A GUERRA RESSIGNIFICADA EM RISO

*Quem se soltar, da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro.
E se tropeçar do chão não vai passar
Quem sete vezes cai, levanta oito.
(Tiago Iorc, 2013)*

O exercício da resiliência requer resistência, exige se indignar com a realidade e dar novos sentidos para as experiências. Mas como não expor uma imagem de perfeição? Ser resiliente não significa estar sempre

bem com os problemas e situações conflituosas, pelo contrário, é entender que estas fazem parte da composição da vida, e precisam ser problematizadas, a fim de trazer novos sentidos e significados para si. Aceitando a rota e aprendendo com ela.

Aprender a falar sobre suas vulnerabilidades é um exercício que entendo como instrumento de encorajamento para outros. No âmbito profissional, é comum que nós professores sejamos enquadrados em um perfil que nunca erra. Mas, dos bastidores da docência só nós e uns poucos sabem que nem tudo são flores e acertos. E tudo bem!

O sentir-se professor é diferente do estar ou ser professor. É o algo a mais da docência que nos encoraja a prosseguir na profissão, cientes de que há uma missão presente em nosso projeto de vida que nos enche de gás e força para enfrentar as situações adversas com autonomia, responsabilidade, sabedoria e maturidade.

Antes da iniciação à docência universitária, passei pelo processo de aceitação da sexualidade, me conhecendo e enfrentando os dilemas de cunho religioso com muito estudo, afinal as raízes cristãs são ainda muito fortes em meu seio familiar.

RESSIGNIFIC[AÇÕES]

Felipe da Costa Negrão (2016)

Sou diferente, eu sei!
Não preciso ter medo,
Por tanto tempo esconder-me era lei,
Até que cansei, expus meu segredo.

Doeu, sangrou, martirizou,
Mas agora estou bem.
Moeu, acabou, desabrochou,
Não sou mais meu refém.

Peito estufado, cabeça erguida,
Me olham torto ainda,
Mas só eu sei da morte que era não ter vida,
Finda que a vinda desse colapso foi linda.

Ainda vou me descobrir mais,
Sei que os caminhos ainda não são de paz.
Estou protegido contra os vendavais,
Pondero-me a sorri uma vez mais.

A poesia “ressignificações” é um retrato do processo de aceitação da própria sexualidade, cuja descrição será compartilhada nessa seção com o intuito de encorajamento para outros/as que vivenciam situações similares.

Me recordo que no início do ano de 2015, já com a certeza que o semestre se iniciaria em um novo ambiente de trabalho, dessa vez com adultos, no curso de formação de professores, comecei a me inquietar em relação aos meus sentimentos. Em minha concepção, era inapropriado iniciar um processo de formar outros professores sem ser sincero comigo mesmo. No fundo, havia aquele receio de ser “retirado” do armário a força, por algum aluno ou até mesmo colega de trabalho. Em início de ciclos, a gente não sabe muito o que espera, mas os pensamentos extrapolam a cota de possibilidades.

Por isso, redigi uma carta aos meus pais - a escrita mais uma vez se apresenta em momentos especiais da vida, e eu só tomei nota disso após a construção desse capítulo - A carta fazia um retrospecto de minhas experiências anteriores, traumas da infância e a difícil sequência de frases que afirmavam aquilo que já sabiam, mas que não queriam escutar. Dito isso, o fardo cai, mas as feridas se estancam com o tempo. É importante encorajar outras pessoas a fazerem o mesmo, mas também deixar claro que cada um tem o seu tempo, o meu foi aos 20, mas outros o fazem mais cedo, ou mais tarde. O importante é que o façam e sejam felizes, dentro do conceito de felicidade que cada um tem. O meu estava e está atrelado à autenticidade.

O abrir-se para o mundo nesse sentido me (e)levou para o enfrentamento de situações na condição de formador. Durante a disciplina de Ludicidade e Processos Pedagógicos do curso de Pedagogia, dei um jeito de encaixar uma aula sobre diversidade em todas as minhas três turmas. Foi uma decisão assertiva, mas que mexeu com lembranças de outras pessoas.

Nessa semana, abordei o(s) conceito(s) da orientação sexual, identidade de gênero e diversidade em sua essência, além de trazer outros pontos pro debate, tais como o espaço da mulher no século XXI e intolerância religiosa. Foi uma aula “pesada”, porque adentrei à sala munido de

“plaquinhas” para colar na lousa com expressões preconceituosas e aos poucos íamos conversando sobre cada uma delas. Em silêncio, eu pregava cada placa, ao som de uma turma em polvorosa, não entendendo o que se tratava tudo aquilo.

A aula foi correndo e nós íamos nos entendendo, ao menos, o ambiente em si estava propício para o aprendizado, em que muitos sentiam-se à vontade para tecer perguntas preconceituosas, mas abertos para possíveis correções no discurso e na forma de pensar sobre a diversidade. Em uma das aulas, acredito que tenha sido na turma de sexta-feira, a última a receber a aula “polêmica”, como eles mesmos chamavam, uma aluna no início do processo transexualizador pediu a palavra para agradecer, pois estava cansada de ouvir insultos de alguns colegas, reforçando um discurso de que as crianças, seus futuros alunos, teriam dificuldade em assimilar se ela era professora ou professor. Pois, como contei, havia semanas em que tínhamos o Ricardo² na sala, e em outras a Britany. Aquilo me tocou muito, pois após os agradecimentos, a aluna proferiu que via em mim a esperança da docência, pois eu sendo gay, tinha conseguido ingressar no mercado de trabalho, embora ainda arraigados daquela ilusão de que a docência no ensino superior é mais fácil que qualquer outra para nós que somos da Pedagogia.

A partir dessa aula, percebi que a docência era muito mais do que ministrar conteúdos, organizar e corrigir avaliações. O peso das palavras que eram ditas por mim, poderiam virar lei na cabeça de muitos estudantes, assim como poderiam ser gatilhos para desencadear profundas aversões ao universo profissional. Logo, é muita responsabilidade ser professor. Sentir-se professor é também ser sabedor dessa responsabilidade e fazer jus a ela, cuidando primeiro de si, para então oportunizar aprendizagens aos outros, em um movimento de autoformação em que Pineau (2010) aduz que seja aprender com o próprio percurso.

O encorajar-se através da história narrada pelo outro é um exercício bem significativo, embora dependa da forma como o outro vai contar sobre si, os destaques que fará e a forma como vai comunicar aos ouvintes.

2 Nome fictício.

O OLHAR PRA SI EM AÇÃO: REFLEXOS DA AUTOFORMAÇÃO

*Espelho,
Espelho meu,
Será que sou eu,
Aí do outro lado?
(Felipe Negrão, 2016)*

O que me diz o reflexo do espelho? Pensar sobre isso é um convite a revisitar-se, introspectivamente, notar as projeções e os resultados que as experiências têm oportunizado aos cenários de aprendizado em que estamos inseridos.

Narrar nossa história contribui para o processo de autoformação, pois ao contar, me disponho a pensar sobre o que fiz, as ações que tomei, exercitando a autocrítica, avaliando-me com base em critérios definidos por mim mesmo. A constituição de si se dá pela reflexão das minhas atitudes e ações mediante aos contextos que estou inserido. Pensar sobre a própria autoformação é essencial para nós que somos professores, assumindo uma postura de incompletude, e refletir nos ajuda a manter acesa a concepção de que ao formar outros, nos formamos, ao ensinar também aprendemos (FREIRE, 1997).

Por vezes, a profissão docente é uma profissão silenciosa. Muito fazemos, mas pouco comunicamos, seja através de conversas informais, seja pelo registro técnico de um relatório ou participação em evento científico. Esse texto também é um convite para narrar mais, pois falar de si pode ser um instrumento de formação para outros, e para si próprio.

Expressar como é o sentir-se professor pode contribuir para muitos estudantes em formação que almejam à docência, mas ainda possuem uma visão reducionista sobre a mesma. Por isso, é essencial que tenhamos a prática de contar sobre si, tendo a intencionalidade de formar e autoformar-se.

Nos últimos meses, a pandemia da COVID-19 nos deixou desconectados de nossos colegas, as relações humanas passaram a ser intermediadas por tecnologias, houve um processo de reaprendizado coletivo, contudo cada um em seu quadrado. As casas se tornaram espaço de trabalho e assim, temos enfrentado o isolamento social. Sobre o compartilhamento de si, da prática profissional e da docência em sua essência, durante o período de isolamento, as lives invadiram todas as redes sociais, de modo que diariamente existe alguém discutindo sobre algo interessante (ou não) através

das mídias. Nesse movimento, iniciei uma série no *Instagram* intitulada “Bastidores da docência”, com o objetivo de compartilhar situações inusitadas do universo do magistério, aproximando professores e alunos do cenário para além do reflexo do espelho.

A série foi exitosa, os colegas convidados retrataram experiências diferenciadas, que por vezes, não são contadas em sala de aula, devido a inúmeros fatores que impedem esse tipo de abordagem no contexto da dinamicidade dos cursos de graduação. A ideia de acessar os bastidores da profissão professor foi motivado por ouvir há muito tempo uma visão romantizada da docência, nesse sentido, trazer à tona tais discussões, apresenta ao aluno outras realidades e visões que podem agregar muito conhecimento ao seu processo formativo.

As leituras sobre autoformação contribuem para a autoanálise sobre os meios que tenho investigado, especialmente sobre formação de professores e metodologias de ensino. Como a autoformação pode auxiliar na melhoria dessas investigações? Trazendo humanidade, perspectivas de quem já as viveu, para além de relatos, e sim reflexões sobre essas experiências.

Na visão de Dominicé (2006, p. 350) “a formação pode intervir como retomada do curso da vida”, logo a autoformação direciona ao indivíduo a reflexão de si próprio, em um processo de auto-observação com vistas ao alargamento de capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade. Sendo assim, autoformar-se é vivenciar experiências singulares e coletivas, projetando-se frente a novas possibilidades de ser, conhecer, conviver e dialogar com o que somos e o que queremos ser.

A respeito da epígrafe dessa seção, o que miro ao ver no espelho a projeção de mim mesmo? O que tenho achado ser eu? Até então, alguém em profunda reconstrução de si e da própria docência, desvelando novos caminhos (auto)biográficos, apreendendo a se colocar no texto e na vida, não apenas como sujeito, mas enquanto agente ator-autor da própria história.

EU, CIENTISTA DE MIM: PESQUISA-FORMAÇÃO E CAMINHOS FUTUROS

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo,
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai, sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
(Milton Nascimento, 1981)*

A pesquisa-formação resulta na reflexão sobre a própria narrativa e a dos outros, em uma perspectiva de autoavaliação, autocrítica e autoanálise (JOSSO, 2004), pois as experiências são fontes originais de todos os que narram, sendo construídas e socializadas através do cotidiano (BENJAMIN, 1993).

Moita (1992, p.114) contribui ao afirmar que:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

O dialogar consigo e com os outros é ponto importante na estruturação de uma pesquisa-formação, pois no diálogo reside as ligações entre ideias e pensamentos, sejam singulares ou plurais. No campo da educação, pensar sob o viés da dialogicidade é via de regra para alcançar resultados exitosos no processo de ensino e aprendizagem.

Caminho para o fechamento desse texto, mas a narrativa não se encerra, visto que dia após dia, novos caminhos se entrecruzam e formam uma teia de aprendizagens que constroem possibilidades de viver e ser-no-mundo. Nesse sentido, entendo e assumo o compromisso de registrar meus passos, evidenciando um exercício reflexivo e auto avaliativo de minhas práticas a fim de aprender com elas, pois é muito mais do que narrar um episódio de uma história real, é refletir sobre cada cena, entendendo-se enquanto protagonista da própria vida, sendo sujeito ator-autor da própria história,

enfrentando os medos, vivenciando desafios, possibilidades, sendo fiel a si, autêntico e aberto aos movimentos de autocrítica a fim de crescer em auto-conhecimento e gerenciamento de si.

Os caminhos futuros se apresentam com a intencionalidade de perpetuar as discussões e experiências sobre pesquisa narrativa, (auto) biográfica, auto-formação, resiliência e ipseidade a outras pessoas, incentivando-as para a produção de memórias, registros orais e escritos, enfatizando o rompimento do antigo paradigma da ciência positivista, respeitando os adeptos e as experiências exitosas anteriores, mas abrindo espaço para um novo mundo da escrita de si.

Ao me revisitar, bato na porta do meu “eu interior” e descubro que a prática de narrar esteve presente em inúmeras situações da vida, resgatada da penumbra por meio da disciplina “Contributos da abordagem (auto)biográfica para a pesquisa-formação” do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM). De modo que, tal disciplina ascendeu possibilidades de ressignificação da própria prática profissional e sobre a própria vida, em sua inteireza.

As considerações se encaminham para o fim, do mesmo jeito que marcam o início de uma aventura em solo desconhecido, mas muito instigador, que motiva a busca incessante pelo aprender a narrar, a fim de dominar técnicas de observação de si e dos outros, mas também de ser mais humano, feliz, realizado e fiel ao projeto de vida que também reaprendi a enxergar com mais apreço.

O eu, cientista de mim é o resultado de mutações e metamorfoses que se projetam no âmbito da pesquisa-formação, pois ao descrever cada seção desse manuscrito, fui conduzido a refletir sobre as narrativas, as memórias, as literaturas que contribuíram para endossar as discussões, e posso pensar que cheguei em um lugar de desconforto confortável, no sentido de que é muito interessante o movimento de se ouvir e refletir sobre o que ouço de minhas memórias, atribuindo novos sentidos e transformando-me em uma pessoa melhor, primeiro para mim, depois para os outros.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos [online]**, v. 9, n.19, pp.283-302, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p.345-357, maio/ago, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

MONTEAGUDO, José González. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Narrativas (auto)biográficas da docência em tempos de Ensino Remoto Emergencial. In: CARDOSO, João Victor Figueiredo et al. (Orgs.). **Ensino de Graduação em tempos de pandemia**: Experiências e oportunidades para uma Educação Tecnológica na Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2021, p. 91-100.

NÓVOA, Antonio.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SPERBER, Suzi Frankl. O diálogo entre mesmidade (identidade genética) e a ipseidade, responsável pela ética – ou, de uma alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu-Tu. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 15, p. 5-15, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

ROSEMARY MENESES DOS SANTOS

Mestre em Educação pela Florida-Christian-University-FCU, Graduada em Pedagogia –UCB, Especialista em Libras-FACET, Educação Especial/Inclusiva-FAERPI, Formação de Professores para Educação a Distância-FAESPA e Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania-UNIFUTURO, rosemarymeneses2009@gmail.com;

MARIA DEUZIMAR DE CASTRO SILVA RODRIGUES

Mestre em Educação pela Florida Christian University, Graduada em Pedagogia-UFPI, Especialista em Ensino-Aprendizagem-UFPI, Gestão Escolar-ISEAF, Docência na Escola de Tempo Integral-UFPI e Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania-UNIFUTURO, d-castrosilva@hotmail.com;

MARIA DURCIANE OLIVEIRA BRITO

Mestranda em Ciências da Educação pela UTIC – PY; Graduada em Letras LIBRAS – UNIASSELVI; Graduada em Pedagogia – UFPI; Especialista em Libras - INTA; Especialista em Educação Infantil – ISEPRO; Especialista em Libras – UFPI, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar - FIAR, durciane@hotmail.com;

HÉRICA TANHARA SOUZA DA COSTA

Graduada do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Delta do Parnaíba-UFDPAr; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior – FAVENI, hericasouza047@gmail.com;

RESUMO

O artigo mostra a importância que a educação tem na vida individual e social de seus discentes, capaz de lhe tornar um cidadão autônomo, conquistar seu espaço e romper barreiras diante de sua singularidade de ser. As escolas pensadas e organizadas para atender as diferenças de seus estudantes, é uma questão necessária, por acreditar-se que por meio da educação todos serão transformados, e ainda poderão mudar o que os cerca. A função do intérprete na educação dos surdos, é um tema a ser conhecido, por sentir a necessidade de colocar o sistema em reflexão, buscar alternativas de ensinamentos, a oportunidade de se tornarem protagonistas de seus conhecimentos. A pesquisa se propõe a mostrar a contribuição do intérprete de Libras na educação dos surdos. Portanto, utilizou-se uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, tendo como plataforma de pesquisas o google Scholar, Ebooks, Scielo. Com a investigação, constatou-se, que a presença do intérprete de Libras nas escolas regulares do município de Parnaíba-PI, ainda é uma questão que precisa ser implantada, pois sua presença não é fato consolidado, deixando o ensino aos surdos sem condições de sua função na mediação das duas línguas do país, carências dos professores regentes em conhecer, aplicar e desenvolver metodologias, estratégias e recursos pedagógicos acessíveis às suas características de aprender. Em face disto, as escolas não são inclusivas ao surdo, tirando seus direitos de ter uma educação de qualidade e equidade, sendo urgente formações ao corpo escolar e profissional a fim de que dominem a Libras.

Palavras-chave: Ensino, Intérprete de Libras, Surdos, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira nos últimos tempos, tem trazido diversas discussões em termos de como oferecer um ensino que possa suprir as particularidades de seus estudantes, no tocante às pessoas surdas. Por saber que as escolas estão a cada dia tendo número de matrícula bem maior de alunos surdos, os desafios estão sendo apresentados quanto à estrutura do espaço, recursos, metodologias, formação docente e outro profissional especializado segundo a necessidade do público inserido. Contudo, de acordo com a Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, 9.394/96, Lei Brasileira de Inclusão - LBI - 13.146/2015, Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, assegura a Língua Brasileira de Sinais-Libras, como a forma de comunicação e expressão dos surdos. Aduzindo também, que a educação precisa ser igualitária quanto às oportunidades a todos (BRASIL, 2015).

Desta forma, o ensino aos surdos precisa respeitar suas particularidades, perpassando todas as etapas da Educação Básica, até ao nível superior. Sem mencionar que as questões históricas, linguística, sociais e culturais devem fazer parte do ato de ensinar, por saber-se que um ensino pautado em conhecimentos da vida dos alunos, contribui para instigar novas propostas na prática pedagógica do professor, da escola e dos demais profissionais da instituição envolvidos no processo. É sabido que cada aluno possui intrínsecas experiências de vida, que enriquecerão mais ainda quando se unirem a outras experiências diferentes da sua, tornando este compartilhamento em um mesmo espaço, uma educação inclusiva/bilíngue, por estarem fazendo uso das duas línguas importantes para o desempenho pessoal e social dos surdos; a Libras e o Português na modalidade escrita. Para Grassi, Zanoni & Valentin (2011), a Libras surge pela necessidade de estabelecer interação e comunicação entre os sujeitos surdos e a sociedade.

Sabendo da relevância que tem a comunicação entre as pessoas, a linguagem é um meio fundamental à comunicação do homem e a educação deve implicar diretamente na inserção de profissionais Intérpretes da Libras nas escolas, sendo estes agentes facilitadores da inclusão das pessoas surdas. Nestas questões, Glat (2018), reafirma que o mundo contemporâneo pertinente à inclusão de surdos, cultura surda, comunidade surda, pessoa surda-muda, ou apenas surda, deve ser abordado cotidianamente nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem. Sobretudo, resta saber as

implicações que surgem com a ausência do intérprete de libras para mediar o ensino e que mudanças estão acontecendo com a legalização prática da lei 10.436/2002, decreto 5.626/2005, que regulamenta e implementa compromisso, responsabilidade dos órgãos governamentais, como também da sociedade civil em oferecer um espaço livre e sociável aos surdos, em especial a escola, dando a ele o direito de adquirir formação acadêmica de acordo com suas necessidades educacionais.

Considerando o exposto acima, a pesquisa traz discussões sobre o intérprete de libras e sua contribuição na educação dos surdos. Visando apresentar conhecimentos na perspectiva inclusiva com um olhar às diferenças, pois, as pessoas surdas não são de agora, sua existência vem ao longo do tempo e continuarão existindo. Com sua presença, é preciso pensar como a sociedade está se organizando para dar a eles a oportunidade de igualdade nos serviços educacionais do Brasil, capazes de uma participação melhor aceita pela sociedade com o uso de sua língua natural, rompendo crenças errôneas quanto as suas capacidades. Sem contar que como um cidadão, seus direitos legais de pessoa, precisam ser resguardados, assegurado a estes o direito à convivência, não à segregação, com acesso ao conhecimento imediato e contínuo junto aos demais cidadãos. Esta pesquisa traz como problema a ausência do intérprete de libras no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede regular, pode prejudicar o processo de aprendizagem do aluno surdo?

Perante o problema, carece lembrar que as pessoas surdas trazem um histórico de exclusão educacional, principalmente as barreiras linguísticas na escola. Portanto, garantir o direito conquistado perante a lei 10.436/2002 em promover as aulas em sua própria língua é urgente. Deste modo, na sala de aula comum, a presença do intérprete de Libras contribui para um ensino mais acessível para alunos surdos; uma educação de qualidade para os surdos necessita de todas as ferramentas pedagógicas e humanas habilitadas em conhecer e saber utilizar a Libras para mediar a ação educativa, favorecendo o ensino e aprendizagem nas diversas etapas da educação. Brito (2010) os alunos surdos possuem o direito de serem ensinados na sua língua de sinais, com uma proposta bilíngue.

Observa-se, que trabalhar os desafios da educação inclusiva e o intérprete de Libras na escola regular, é relevante à educação nos seus diversos territórios, compreender que a educação vem passando por mudanças e nestas condições é urgente organizar-se para oferecer um ensino aberto às diferenças. Não construindo apenas a sua matrícula, mas que todo o espaço

se transforme para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. Para Quadros (2015), Albres e Saruta (2012), quando fala-se todos, significa que a escola desde seu quadro de servidores administrativos até os pedagógicos, terão a responsabilidade de buscar aprender e ofertar um ambiente inclusivo/bilíngue, tendo acessibilidade da Libras, por todos os funcionários que se fizerem presentes no recinto escolar. Com estas informações, a pesquisa tem como objetivo principal: mostrar a contribuição do intérprete de Libras na educação dos surdos.

Enaltecer a visão central e buscar respostas ao tema elencado, elaborou os objetivos específicos: conhecer como ocorre a inclusão e a função do interprete de libras na mediação dos conteúdos ministrados pelos professores para alunos surdos; 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 e aprendizagem. Neste alvo a ser atingindo, o trabalho se justifica por compreender que os surdos, como cidadão com habilidades e competências ao adquirir seus conhecimentos acadêmicos, precisa ser valorizado no âmbito escolar, tendo sua língua como parte dos trabalhos desenvolvidos nas práticas pedagógicas, com professores e intérpretes parceiros em buscar alternativas de ações acessíveis à sua distinção linguística, além de trazer para as aulas recursos compatíveis com a sua percepção de mundo.

Por esses motivos, justifica-se também, que a elaboração desse artigo tem o intuito de expandir informações à sociedade, da importância de uma educação que respeite a multiplicidade das diferenças, atenda as peculiaridades de seus alunos com recursos didáticos e humanos ao desenvolvimento educativo, mediado pela presença do intérprete de Libras junto ao professor regente da sala de aula comum, unindo experiências diferentes em prol de um objetivo só, a aprendizagem do Surdo e seu crescimento psicossocial. Assim, diante do problema, a pesquisa é do tipo exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, onde descreveu cada etapa sem fazer uso numérico.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu a partir de experiências de observações em cinco escolas do ensino regular da rede municipal da cidade de Parnaíba-PI. A observação “é um núcleo originário e privilegiado de pesquisa que visa obter conclusões a partir da experimentação” (CHIZZOTTI, 2018, s/p). Todo o procedimento de análises dos campos investigados, aconteceu durante

quatro meses em turnos manhã e tarde, tendo por semana dez horas, dividindo uma escola a cada dia, com duas horas por dia. Os pesquisadores fizeram uso de pesquisa exploratória descritiva, onde teve a finalidade de confrontar dados, segundo os olhares dos pesquisadores, além de fundamentar as informações coletadas com teóricos que desenvolvem pesquisas com descritores de inclusão, acessibilidade, formação inicial, continuada dos profissionais da educação, em específico ao intérprete e professor, materiais didáticos, políticas públicas, acessibilidade, interação e espaço escolar.

Para apresentar os dados colhidos, foi utilizada uma abordagem qualitativa. Esta escolha se deu por discussões dos investigadores, após refletirem e compreenderem que este tipo de abordagem, traz maior familiaridade com a proposta construída, além de relatar cada dado de maneira criteriosa sem fazer usos probabilísticos. Ao trabalhar com esta abordagem, os pesquisadores visaram não quantificar os dados encontrados, mas sim, buscar respostas que oportunizem compreender, interpretar e descrever os fatos. Deste modo, Proetti (2018), aduz que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto em estudo, diferente de quando se trabalha com a quantitativa, que exige um rigor a ser seguido.

Com este desvendar de saberes, a coleta foi estruturada em categorias, tendo para certificação de todo trabalho uma organização de acervos com o suporte teórico de Mantoan (2003, 2015), Quadros (2015), Skliar (2013), Kalatai & Streiechen (2013), Vasconcelos (2010), Glat (2018) entre outros que trazem contribuição à educação inclusiva dos surdos e ao intérprete da Língua de Sinais Brasileira-Libras. Além deste, traz-se também Proetti (2018) e Chizzotti (2018), ambos referentes à estrutura da organização metodológica da pesquisa científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas mudanças estão acontecendo no sistema educacional, especificamente em escolas que atendem alunos com necessidades educativas especiais. Pensar o homem e sua construção de cidadão pleno, é mostrar o quanto todos, sem distinção, possuem direitos que lhes garantem usufruir dos serviços ofertados pela sociedade; seja na escola, cinema, igreja, shopping entre outras. Diante deste enfoque, a atuação do intérprete de Libras e sua função mediadora no trabalho educativo, bem como as condições e aptidões profissionais que desempenha sua atividade, é o que nos instiga a conhecer a atuação do intérprete de Libras no espaço escolar do ensino

regular do município de Parnaíba. Na concepção de Martins (2016) quando se fala de inclusão para surdos nas escolas regulares, significa assegurar o direito de fazer parte de toda organização pedagógica, tendo nas dependências da instituição sua língua, a Libras e profissional, o intérprete para mediar o ensino e assim acontecer sua aprendizagem.

Desta maneira, analisando a realidade brasileira e seu sistema educacional, nota-se um índice crescente de escolas públicas e privadas, tendo em seu quadro estudantil, alunos surdos em diferentes níveis de escolarização. Neste sentido, as escolas observadas, possuem diversos desafios atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola, observando suas singularidades com a presença do intérprete educacional em língua de sinais. O aluno tendo acesso ao conhecimento por meio de um profissional que conheça e tenha habilidades nas duas línguas a Libras e o Português, o ensino será melhor, além do elo que os professores regentes podem criar em prol de vislumbrar mecanismos de estratégias, recursos e proposta humanizadora no ambiente escolar e nas atividades a serem realizadas. Para Lelis Ribeiro (2020, p24) “as especificidades individuais, cada aluno necessita de estratégias pedagógicas que possibilitem seu acesso ao conhecimento e, estas estratégias precisam permear um projeto educacional e social que seja emancipatório”.

Neste sentido, as escolas precisam encontrar estratégias que viabilizem e meçam a interação que se constitui no seu interior com a busca de uma educação significativa e de qualidade para os surdos, além de mencionar a responsabilidade de todos. Foi perceptivo nos momentos, a carência de maior empenho no sentido de conhecimentos que disseminem o processo de aprendizagem dos alunos surdos, dando-os uma educação verdadeiramente inclusiva. Com o uso da língua de sinais para os surdos nas repartições internas da escola, Sacks (2010) contribui relatando, por meio da língua que entramos inteiramente em nossa cultura e estado humano, nos expressando livremente com nossos semelhantes, adquirindo e compartilhando informações.

Aferindo as leituras e os campos observados, a pesquisa se deslançou de maneira que os leitores de quaisquer áreas compreendessem a realidade das escolas públicas e sua responsabilidade de dar aos alunos uma educação que respeite as diferenças, e aqui o aluno surdo, que linguisticamente possui sua particularidade de aprender por meio da língua de sinais, os pesquisadores apresentam os dados adquiridos em forma de categorias. Desta forma, segue a primeira.

Educação inclusiva, surdos e o intérprete de Libras

A educação é um árduo exercício que solicita dos envolvidos dinamismo e empenho em promover a inclusão verdadeira, com transformações significativas em todas as escolas, de modo que possam acolher indistintamente, sem cometer discriminação por algumas características que difere o aluno surdo dos demais, pois o mesmo possui o direito de frequentar a escola nos diferentes níveis de ensino. Segundo os termos legais que rege a educação nacional, a Constituição Federal de 1988, o documento diz, no seu art. 205, que a educação é um direito de todos, e nesta perspectiva vivaz de dar à população o acesso, permanência e todo o aparato quanto às estruturas físicas, pedagógicas e humanas que o aluno surdo não pode ser negado o seu direito de usufruir, com as condições cabíveis às suas características de aprender (DO BRASIL, 1988).

São nestas concepções de vislumbrar uma educação funcional a todos, que Masutti, Moura; Campos e Vergamini (2011), traz em suas pesquisas que a educação é um trabalho que, para ser eficiente, não pode deixar de atender para os detalhes, para o específico, para o indivíduo. E quando se trata de uma educação inclusiva, é preciso que as escolas diante do contexto contemporâneo com alunos distintos em suas percepções de aprender, precisam refletir e analisar seus serviços educacionais para saber se estes estão sendo ofertados de maneira igualitária, dando a todos a possibilidade de ensino segundo cada comunidade. Oliveira (2012), diz que a educação inclusiva é aquela que se dispõe a modificar-se a dar respostas educativas a todos com diferenças individuais, não esquecendo que o aluno surdo, precisa de meios pedagógicos e humanos atentos às suas características, pois, a educação direcionada a eles, sempre foi vista e conduzida pela visão clínica da surdez, mas estas concepções precisam ser desmitificadas, trazendo para o contexto escolar novas formas de se fazer educação e esta seja inclusiva/Bilíngue, aberta às diferenças, com transformações dos espaços físicos e humanos, sensível à condição do outro.

A inclusão para surdos nas escolas do município de Parnaíba, ainda são caminhos a serem pensados e discutidos com todos os funcionários da escola, onde juntos possam perceber que o ensino que se diz inclusivo, em sua finalidade de promover a todos o que for necessário a participação do aluno surdo em sua totalidade, não é uma realidade praticada, necessitando de mudanças urgentes para considerá-las. Pois, sabe-se da importância que tem um trabalho pedagógico, pensado e elaborado para suprir as barreiras

que venham se apresentar dentro do ambiente escolar, com ações que envolvam seus diversos profissionais, deste modo a gestão administrativa, pedagógica, serviços gerais e professores se tornam essenciais ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Entretanto, Mantoan (2003, p. 17), “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais, ele provoca uma crise escolar, busca ressignificar o ensino e as práticas pedagógicas dos professores”

E nestas crenças de saber o que oferecer no processo de ensinar, há necessidade de compreender que cada ação inclusiva para surdos, exige o uso da língua de sinais e do português no mesmo espaço, ambas são relevantes, mas quando unidas os resultados são mais significativos. Os pesquisadores em discussão de suas observações, apresentam que uma das escolas, possuía uma acompanhante pedagógica para um dos alunos surdos, sua função era de instrutora, mas algo nos chamou atenção em sua labuta diante do processo de ensino oferecido pela professora da turma: a transferência de responsabilidade da professora para a instrutora. Esta condição, aconteceu no decorrer de todas as aulas observadas. Com esta situação, o aluno não tinha acompanhamento do professor da sala. Diante desta negação de inclusão Muniz, Peixoto e De Freitas Madruga (2018) faz menção da necessidade que surge de um novo profissional, o Tradutor Intérprete da Libras (TILS) que muda a configuração e as relações dos sujeitos na sala.

Com esta situação ocorrida dentro da sala, como dizer que a inclusão está acontecendo, se o professor regente, que deve assumir a responsabilidade, acaba se eximindo de sua ação, deixando para a outra profissional a responsabilidade? Pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de 1996, o professor titular deve ser responsável por seus alunos, não deixando de oportunizar a todos o que for necessário ao aprendizado. Conforme a concepção de Aranha (2000), a inclusão tem como base uma “filosofia” que abraça a heterogeneidade do corpo social, democratizando o acesso e oportunidades a todas as pessoas e grupos sociais, tornando-se causa da desmarginalização e agregação, em que o indivíduo com características peculiares seja aceito, fazendo parte de um todo na participação e interagindo de sua forma com todos ao seu redor, ou seja, incluir significa tornar alguém a fazer parte.

Claro que não se pode deixar de mencionar que a inclusão não está apenas sob o professor que deve conter uma bagagem metodológica e material para desenvolver neste aluno o processo de aprendizagem, mas, com o movimento pela inclusão se almeja a construção de uma sociedade

compromissada com as minorias, que valorize a diversidade humana, respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos e oportunize o exercício da cidadania. Acreditar que a educação inclusiva não se faça apenas com atos legais, e sim com ações e relações realizadas na escola e na sociedade, para efetivar o compromisso de transformar nossa sociedade injusta e excludente, numa sociedade igualitária. (BORTOLETO; RODRIGUES; PALAMIN, 2003).

Quando nos reporta a discutir aqui a inclusão para surdos e a presença do intérprete de Libras, a primeira mudança fundamental a ser pensada nas escolas é buscar, junto ao órgão competente, trazer para dentro das ações pedagógicas das escolas, o intérprete para desempenhar o papel de mediador da língua portuguesa para Libras, por falta dos professores com habilidades em língua sinalizada. Estas carências provocam consequências inseparáveis na vida acadêmica do aluno. Sem contar a ação de promoção de um ano a outro do aluno sem ter domínio do que precisa no que se refere aos conhecimentos formais escolares necessários para avançar. Tais relatos, adquiridos pelos diversos profissionais das instituições, que acreditam que estes alunos, pelo fato de serem surdos, não podem ficar retidos na série. Olhem que gravidade tal ação. Nas palavras de Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010) eles reforçam que: a 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, com professores habilitados na Libras.

Se procurar nos documentos que falam da educação, seja ela inclusiva, especial e bilíngue, não há nenhum artigo, decreto, resolução ou outro documento que traga tais informações. Esta prática está acontecendo em todas as escolas observadas. Isso precisa mudar. Não se pode falar de inclusão se as pessoas que fazem parte do processo, não possuem conhecimento sobre o papel real da educação inclusiva. Comprova que as escolas regulares em sua maioria, não estão prontas, precisando de orientações e sentem-se obrigadas legalmente a receber e incluir o surdo. Contudo, enquanto esta concepção for a forma de inclusão, sem um preparo a mais do corpo docente, reorganização do seu currículo e metodologias de ensino, pode-se considerar que a inclusão ainda está longe de acontecer em sua totalidade. Para Kalatai e Streiechen “Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Com currículo que rompa as barreiras sociais, políticas, econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos de uma cultura [...]” (2012, p. 11).

A inclusão requer da sociedade, apresentar serviços diferenciados, possibilitando aos seus participantes mecanismo de se sentir parte ativa do meio em que vive. A efetivação de escolas inclusivas traz inúmeros desafios, entre eles, a de inclusão do próprio intérprete. Para dos Santos, de Bruim Vieira & da Costa Vieira-Machado (2017), este é um obstáculo a ser enfrentado por intérpretes de sinais, professores, alunos surdos e direção das escolas. Nota-se, que essa dificuldade exige que os docentes da educação básica tenham uma formação que os capacite e lhes possibilite a trabalhar coletivamente, incluindo o intérprete.

A importância do intérprete de Libras nos processos de ensino e aprendizagem.

O intérprete de Libras é um profissional com habilidades na língua sinalizada e vice-versa, cuja função é interpretar uma língua. Deve exercer sua função primando pelos valores éticos, pelo rigor técnico, com respeito a pessoa humana e a cultura surda. Assim seu papel na educação, espera-se que seja fluente em Libras, trabalhe em consonância com o professor titular da sala tanto para o aprendizado dos alunos surdos, como também dos ouvintes. Para Santos (2012), aduz que o intérprete deve participar do planejamento, das atividades, da avaliação em colaboração com o professor, em prol de suprir as necessidades de procedimentos pedagógicos coerentes a atender a forma de aprender do surdo.

Nesta proposta, o intérprete também, deve fazer parte de reuniões e encontros pedagógicos junto à equipe e professores, unindo assim conhecimentos significativos ao bom andamento dos trabalhos escolares, que refletirá na aprendizagem do aluno surdo. Salienta-se que a escola deve reservar um tempo com o(s) intérprete(s) para discutir, dialogar e encontrar possibilidades de propostas que viabilizem o seu trabalho. Sabendo da construção de um novo espaço ao processo de ensino e aprendizagem tanto para alunos surdos como para ouvintes, que deixa-se nossa angústia enquanto pesquisadores o quanto as escolas da rede municipal de Parnaíba-PI, ainda não compreenderam que precisam transformar seu espaço em um recinto inclusivo/bilíngue, tendo no mesmo lugar as duas línguas e estas precisam ter o intérprete de Libras mediando o ensino, quando os professores não possuírem tais competências no trabalho com ambas as línguas.

Com esta comprovação entre a escola, professor e demais participantes do ambiente, precisam perceber a importância de ter em seu quadro

o intérprete de Libras junto aos serviços pedagógicos da instituição. Para assim não cometerem a exclusão do aluno surdo, em um ambiente que jamais deve acontecer tal ação. Na perspectiva de Girke (2018), a parceria dos personagens que compõem o ambiente escolar é fator fundamental para possibilitar ao aluno, métodos que tragam ao seu desenvolvimento, engrandecimento de saberes, além de dá-los, em tempo hábil, domínio de conhecimentos que irão contribuir para sua autonomia pessoal. Com esta visão, o ensino exige do sistema mudanças, modificando-os segundo as especificidades de seu alunado, abrindo um link de coletividade, mantendo um vínculo entre a escola e esse profissional, visando um bom direcionamento das atividades de ensino e aprendizagem.

Diante da diversidade de meios existentes para ofertar uma educação digna, com qualidade e equidade aos surdos, muitos são os meios que podem desvendar saberes, colocando como protagonista na construção de conhecimentos os próprios alunos. Mantoan (2015) afirma que, para acontecer, o professor deve estar aberto a aprender e que este aprender possa aceitar que sua ausência de conhecimento da língua materna do surdo acarretará prejuízos, e o que seria mais viável é utilizar em sua praxe conhecimentos linguísticos de ambas as línguas do país, onde elas estariam sendo praticadas concomitantemente em sala de aula, através de um profissional preparado para esta viabilização de mediar o conhecimento em Libras, que será o intérprete. Porém, mesmo colocando aqui a relevância deste profissional, das escolas investigadas, apenas uma, tinha uma pedagoga fazendo o trabalho de instrutora, as outras estão carentes do profissional especializado na interpretação e nas práticas utilizadas para turma era a modalizada oralizada, com materiais visuais escassos, onde as aulas em sua quase totalidade eram apenas o livro didático e escrita no quadro branco.

A educação dos surdos, é um caminho ainda desconhecido por vários profissionais atuantes nas classes de aula comum, na qual, a ausência de conhecimentos em como instruir o ensino voltado aos surdos, impede o desenvolvimento igualitário, trazendo sérias consequências à aprendizagem dos alunos surdos. Ao inserir um aluno, e este, com limitação sensorial, a gestão e sua equipe pedagógica devem informar ao seu quadro de professores, principalmente a quem vai trabalhar diretamente com este aluno a sua diferença linguística. Considerando ainda, que este irá necessitar de outras formas de acessibilidade didáticas, práxis diferenciadas e recurso humano mais dinâmico e afetivo. Com isso, de Albres (2010) corrobora que, quando a escola tem a presença do intérprete, ele diante de seus conhecimentos

pode explicar ao professor as especificidades linguísticas, as dificuldades do aluno surdo diante de sua percepção de mundo e de aquisição da aprendizagem, não deixando apenas para a coordenação pedagógica a função de avisar e orientar os professores.

São, justamente, essas discussões que devem acontecer nas escolas, para assim, buscarem alternativas de trazerem um trabalho didático que respeite as diferenças. Além disso, buscar junto à Secretaria de Educação, por intermédio da Diretoria da Educação

Especial, estratégias de como resolver a ausência do intérprete nas salas de aulas que possui surdos. A presença desse profissional deve ser uma condição natural, sempre que tiver um surdo na escola. O ensino como meio de engrandecer e viabilizar no homem as oportunidades de adquirir e dominar os conhecimentos do mundo e, segundo suas necessidades, tornar-se um ser pleno de saberes. Palma (2012), reforça que é preciso respeitar as diferenças ao pluralismo, capaz de encontrar respostas, resolver seus problemas a partir de seu aprendizado construído ao longo de sua vida escolar e experiências cotidianas, que a parceria de todos que estão neste ambiente é fundamental, pois o ensino de libras e a intervenção do intérprete no mesmo local, ambos serão agraciados com experiências ricas de culturas distintas, em que uma complementar a outra. Onde nenhuma eliminará o papel individual que cada uma possui para a formação humana dos estudantes.

Com um novo olhar do direito à educação inclusiva, com serviços de união entre os componentes da instituição escolar, a Lei Brasileira Inclusiva, em seu capítulo IV, inciso V, corrobora da seguinte forma; “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Civil, 2015). Fica nítido, o quão é importantíssimo um trabalho coletivo que valorize o aluno e suas distinções de aprender e apreender.

Com a colaboração de todos, em especial, o professor com a ajuda do Intérprete de Libras o trabalho pedagógico se tornará mais acessível, possibilitando ao aluno as condições de adquirir o conhecimento na sua língua, sem contar as oportunidades de vivenciar novas experiências, promovendo um ensino-aprendizagem com aquisição de duas línguas, o português e a Libras. O professor titular e o intérprete serão corresponsáveis pela aprendizagem segundo suas especialidades. Como aduz Lacerda e Santos, (2014), a escola, quando adaptada para o aluno surdo, respeita a sua diferença e faz

esforços para inseri-lo nas atividades da vida diária que são transmitidas pela audição.

Contudo, a Libras não seria e não é específica somente a pessoa com surda, ela abre possibilidades a todos que desejem aprender, conscientizando os ouvintes sobre a importância da comunicação, quebrando barreiras entre discentes surdos e ouvintes, professor e surdos. Por esse e outros desafios, é imprescindível a presença de um intérprete para auxiliar no processo de ensino. No entanto, Sacks (2010) ratifica que a Libras aparece como um elemento facilitador na relação pedagógica, além de representar uma conquista para os surdos, sua língua é um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo. Preservá-la como meio de expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar a vida de maneira digna.

Nesta vertente, para que o papel do intérprete exista na contribuição do ensino, ele precisa estar presente na sala de aula, corroborando da melhor maneira possível no ato de educar. Atualmente, a educação vem trazendo desafios ainda não superados no espaço escolar. Discussões nesta área têm mostrado e comprovado inadequação do sistema de ensino regular aos alunos surdos, apontando necessidades de se implantar urgentemente, medidas que proporcionem o pleno desenvolvimento desses sujeitos. Esta realidade foi constatada nas escolas com a não presença do intérprete, no qual o ensino fica falho, não apenas pela falta do profissional, mas também pela prática dos professores estarem direcionadas à primeira forma de ensino oferecido aos surdos em séculos passados, a modalidade oralizada. Para Fernandes (2012), por serem cidadãos brasileiros, sua inclusão social depende do respeito à sua singularidade linguística, manifestada pelo uso irrestrito da língua de sinais e pela organização das diferentes instâncias sociais, como destaque à escola, para possibilitar-lhes o aprendizado da língua portuguesa.

Outra questão a ser apresentada é inserir nas propostas escolares a disciplina de Libras, obrigatória na grade curricular, em todos os níveis de ensino. Principalmente da Educação Básica, pois ela estando desde cedo no ensino regular das escolas públicas, a inclusão dos surdos será natural, onde todos exercerão as duas línguas reconhecidas pelos pais, com os professores sabendo lidar com a diversidade e que o intérprete também atuando no

âmbito escolar para auxiliar sempre que possível a falta do professor em não poder fazer a interpretação. Para Albres e Saruta (2012), a organização do currículo com a Libras como disciplina só pode ser implantada se a sociedade compreender que o surdo um cidadão e como tal, precisa ter em sua base de desenvolvimento a sua língua desde a infância, com um contexto rodeado de estímulos e pessoas falantes em Libras.

É neste conjunto de saber que diante do sistema educacional o surdo é um aluno que precisa ter a Libras junto ao português no mesmo espaço. E as escolas da rede municipal de Parnaíba-PI, estão cometendo ações discriminatórias, em que o aluno surdo, que tanto precisa da contribuição do intérprete, não está tendo a oportunidade de acesso ao profissional de apoio ao processo de ensino acoplado à função docente. Ressalta-se, que a função do intérprete não é de ensinar o aluno, mas não lhe tira a responsabilidade de instruí-lo se assim for necessário. Pois na maior parte das atividades, é nele que o aluno acredita e espera dele tal ensinamento. Para Alves, Alves & de Paula Ferreira (2010), colabora que se faz relevante que as escolas tenham esse serviço, com profissionais habilitados em língua de sinais, para acontecer a inclusão nas salas comuns com alunos surdos, sem contar que a gestão e sua equipe devem se preocupar em buscar meios para beneficiar sua participação e aprendizagem.

O intérprete educacional em libras veio com a criação da lei 10.436/2002, que reconheceu a língua de sinais como um mecanismo importante na sala de aula e nos contextos internos da escola. Ele tornou-se um profissional que traz conhecimentos desconhecidos pela maior parte dos integrantes escolares (SILVA, 2013). O profissional surge nos espaços educacionais a partir da demanda de surdos nos ambientes formais de ensino e sua atuação só veio a contribuir no cotidiano da prática escolar. Ratifica-se, a legalidade é apenas uma obrigatoriedade para ser cumprida, que não haveria necessidade se tivémos consciência do ser cidadão surdo na sociedade brasileira. Esta empatia precisa ser despertada no âmbito escolar, desde a gestão que matricula, elabora e organiza o projeto pedagógico até toda comunidade que precisa conhecer e aprender a conviver com as diferenças linguísticas de seus alunos surdos.

Para Perlin e Strobel (2006) a educação de surdos é um processo coerente com a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades. Percebendo a educação e seus desafios de implementar metodologias e que estas venham possibilitar as pessoas com surdez a oportunidade de

descobrir suas habilidades, que 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 também, comprometendo o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, interação e demais aspectos necessários à vida deste aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é fato. Não pode e não deve ser tirada dos cidadãos. O que vemos na prática, são escolas que se dizem “inclusivas” por acreditarem que pelo simples motivo de possuir um surdo inserido em sua sala de aula já exercem seu papel de inclusão. Entretanto 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-se em reflexão o ensino e a aprendizagem desses educandos. Realmente o fato da escola estar com o surdo em seu meio já é inclusão?

Outra necessidade marcante aos ensinamentos dos alunos surdos, encontra-se dentro de atividades extraclasse, tais como sala de computação, bibliotecas, secretaria, refeitório, coordenação, direção, quando esse aluno precisa e não é atendido por não ter o profissional habilitado a mediar o diálogo nestas repartições. A comunicação dos estudantes surdos em outros setores da escola, é essencial o intérprete educacional, para que a inclusão do surdo seja efetivada. Em todas as discussões, são vários os motivos mostrados que corroboram na concepção da presença do intérprete de libras no âmbito escolar.

Para tanto, deve-se analisar como este aluno está incluído na escola, se esta atende a todas as suas necessidades, se há oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento dentro desse espaço educacional. Diante destes conhecimentos, demonstram que, no que se refere à inclusão da pessoa surda, seus direitos à educação plena, ainda não são respeitados, uma vez que suas condições culturais e linguísticas não são atendidas, ficando à margem dos processos de ensino e aprendizagem.

É perceptiva a necessidade de utilizar práxis que venham contribuir com a vida dos alunos que possuem surdez no espaço escolar. No entanto, para trabalhar a instrução, o acesso e permanência dos surdos, precisa-se fazer reflexão de todo um sistema, e que este deva ser verificado minuciosamente, com critérios de valorização e respeito às diferenças. Contudo,

perceber o diferente, não significa considerar este aluno incapaz, pois são as diferenças que nos movem a tornarmos-nos indivíduos únicos, com características distintas uns dos outros.

Com tanta diversidade de ser diferente segundo as concepções da sociedade, o surdo deve ser auxiliado no âmbito escolar por um intérprete de Libras, justamente por este espaço não ofertar profissionais habilitados a desenvolver os meios essenciais a sua acessibilidade linguísticas de se comunicar e desenvolver-se a partir dos conhecimentos do seu idioma. O direito à diferença, ao pluralismo e tolerância, garante às pessoas surdas, em todas as modalidades e etapas da educação básica nas redes públicas e privadas do município de Parnaíba-PI, o uso da língua de sinais brasileira, a condição de reconhecimento nativo das pessoas surdas. A presença do intérprete educacional, é um recurso humano favorável a ajudar na mediação da construção do saber.

Pode se concluir que é urgente o rompimento da escola, seus paradigmas, suas concepções de atuações tradicionais, emergindo conhecimentos inovadores por partes de seus profissionais da educação com visão não segregacionista, mas inclusiva, com percepções diferentes de atividades já existentes, tendo um novo entendimento e a aceitação de que para trabalhar e incluir, faz-se necessário desenvolver todas as suas dimensões, eliminar as barreiras que impedem os alunos surdos a alcançarem sua linguagem, sendo ela a base da interação de surdos com os outros surdos e ouvintes.

As transformações político-educacionais derivam, quase em sua totalidade, de como estamos vendo a diferença, cujo objetivo está no respeito à identidade e à diferença. Nesse contexto o cotidiano social, deve promover a cidadania das minorias culturais, raciais, religiosas e das pessoas com surdez por meio de leis que garantam sua participação social. Sem esquecer que não basta ter leis, mas que elas sejam colocadas em prática em todos os segmentos e serviços da sociedade.

Quando este espaço não estiver acessível aos surdos com a utilização da libras, que os meios legais possam desempenhar alguma fiscalização, com objetivo de conscientizar e realizar movimentos educacionais aos integrantes destes ambientes, em prol de dá-lhes conhecimento de que ser surdo não os diferencia das outras pessoas, tornando-os seres incapazes de ser e ter vez de exercer sua cidadania. Espera-se que estas discussões possam implantar reflexões que traga a educação brasileira um novo desvendar de se fazer educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. D. A., & SARUTA, M. V. (2012). Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos. **São Paulo: IST.**

Alvez, C. B., Alvez, C. B., & de Paula Ferreira, J. (2010). **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** MEC, Secretaria de Educação Especial.

Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. **Educação especial: temas atuais**, 1-10.

Bortoleto, R. H., Rodrigues, O. M. P. R., & Palamin, M. E. G. (2003). Inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**, 47-52.

Brito, L. F. (2010). **Por uma gramática de línguas de sinais.** TB-Edições Tempo Brasileiro.

Civil, C. (2015). Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).** Brasília.

Chizzotti, A. (2018). **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** Cortez editora.

de Aquino Albres, N. (2010). Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da lingual de sinais para o português oral. **Cadernos de tradução**, 2(26), 291-306.

do Brasil, S. F. (1988). Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.**

dos Santos, J. C. C., de Bruim Vieira, E. T., & da Costa Vieira-Machado, L. M. (2017). Inclusão de surdos: práticas cotidianas no CAS e atuação do intérprete de Libras-Português como intelectual específico. **Revista Espaço**, (48).

Fernandes, S. (2012). O QUE OS SURDOS ADULTOS TÊM A DIZER AOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS?. Girke, CA (2018). Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais GLAT, R. (2018). Desconstruindo Representações Sociais:

por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, **24**, 9-20.

Grassi, D., Zanoni, G. G., & Valentin, S. M. L. (2011). Língua Brasileira de Sinais: aspectos linguísticos e culturais. **Trama**, **7**(14), 57-68.

LACERDA, C. B. F. D. (2014). SANTOS, Lara Ferreira dos. CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos**. IN LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos.(Orgs.). **Tenho um aluno Surdo, e agora**, 185-200.

Lelis Ribeiro, L. (2020). O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE. Kalatai, P., & STREIECHEN, E. M. (2012). As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. **Irati, PR: UNIVERISIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DE IRATI**

Mantoan, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial.

Mantoan, M. T. E.. (2003). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**, **49**, 127-135.

Martins, L. M. D. S. M. (2016). **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos** (Master's thesis, Brasil).

Masutti, M. L., Moura, M. C., Campos, S. R. L., & Vergamini, S. A. A. (2011). Políticas linguísticas: o português como a segunda língua dos surdos. **Moura, MC; Campos, SRL; Vergamini, SAA Educação para surdos: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos**, 49-63.

Muniz, S. C. S., Peixoto, J. L. B., & de Freitas Madruga, Z. E. (2018). Desafios na inclusão de surdos na aula de matemática. **Revista Cocar**, **12**(23), 215-239.

Oliveira, F. B. (2012). Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, **8**(1).

Paim, P. (2015). Estatuto da Pessoa com deficiência. Palma, N. O. (2012). LIBRAS instrumento de inclusão escolar do aluno surdo. **Monografia de Lato Sensu.**,

Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-graduação. São Joaquim, Brasil.

Perlin, G., & Strobel, K. (2006). Fundamentos da educação de surdos. **Florianópolis: UFSC.**

SANTOS, O. P. (2012). **Sinalizações de um professor surdo: a interpretação de Libras como processo de retextualização** (Master's thesis, UEPA).

Proetti, S. (2018). As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen-ISSN: 2447-8717, 2(4).**

Sacks, O. (2010). **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Editora Companhia das Letras.

Silva, K. M. D. S. C. (2013). **Intérprete de língua de sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos** (Master's thesis, UFU).

VITALIANO, C. R., DALL'ACQUA, M. J. C., & BROCHADO, S. M. D. (2010). 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.

A CULTURA MAKER NAS TRADICIONAIS FEIRAS DE MATEMÁTICA: INTERAÇÕES E REFLEXÕES

EMILIO PARRA SANCHES JUNIOR

Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil (2003), com especialização em Avaliação Educacional pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil (2005) e mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol, UNADES, Paraguai (2018), emilioparra@outlook.com;

RESUMO

Este trabalho objetivou entender as repercussões da interação das tradicionais Feiras de Matemática com o Movimento *Maker* em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Fortaleza. Adotou-se o método de pesquisa qualitativa com a estratégia de estudo de caso, de modo que, na coleta de dados foram utilizados os procedimentos da observação não participativa e a evocação por foto e vídeo conforme fundamentado por Creswell (2007). Como referencial teórico na temática das Feiras de Matemática utilizou-se Abreu (1996) e Zermiani (1996) e na temática do Movimento *Maker* utilizou-se Samagaia e Neto (2015). Para isso, este trabalho apresenta os contextos históricos das Feiras de Matemática no Brasil e do Movimento *Maker*, bem como a relação da temática com as competências gerais e específicas da BNCC na área de matemática. A análise dos dados indicou que as Feiras de Matemática e o Movimento *Maker* podem interagir despertando o espírito investigativo e de argumentação dos estudantes, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo na resolução de problemas de modo inovador e criativo conforme proposto pela BNCC. nessa interação que o professor possibilita aos alunos a oportunidade de reconhecerem o aspecto científico daquilo que constroem e perceberem o significado real do que aprenderam.

Palavras-chave: Feiras de Matemática, Movimento *Maker*, Jogos Matemáticos, Educação Matemática, BNCC.

INTRODUÇÃO

Em geral, com o surgimento de uma nova tendência educacional, somos induzidos a substituir o método tradicionalmente utilizado pelo novo. Dessa maneira, uma proposta inovadora pode acarretar mudanças radicais em um método já estabelecido. Entretanto, essa nova concepção também pode fundamentar-se no que já está posto e melhorar sua eficiência ou utilizar práticas tradicionais de maneira que nunca tinham sido abordadas.

Assim, no movimento *maker*, temos uma prática divertida e atraente para os estudantes, principalmente por proporcionar ao estudante a liberdade necessária para exercitar sua criatividade e desenvolver sua autonomia no processo de aprendizagem. Mas diante dessa inovação, quais as possibilidades de conexão na relação entre as feiras de matemática e a cultura *maker*?

O objetivo deste trabalho é entender as repercussões da interação das tradicionais Feiras de Matemática com o Movimento *Maker* em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Fortaleza. Neste estágio da pesquisa, as repercussões da interação das tradicionais Feiras de Matemática com o Movimento *Maker* serão definidas, de forma geral, como as características complementares ou comuns às duas concepções que possam relacionar-se de modo positivo na construção do conhecimento.

Para isso, apresentaremos inicialmente um histórico sobre o movimento das Feiras de Matemática no Brasil e também sobre as concepções e movimentos educacionais que fundamentam e contextualizam o surgimento do movimento *maker*.

O contexto educacional brasileiro teve seu início no por volta do ano de 1549 quando os jesuítas da Companhia de Jesus, representantes da igreja católica, catequizavam os colonos e os índios que aqui viviam. Combinavam a catequese e o ensino em sua prática pedagógica em um plano de estudos padronizado implantado em todos os colégios católicos do mundo, o qual ficou conhecido como *Ratio Studiorum* (Saviani, 2007). O plano de estudo pressupunha o domínio da leitura, escrita e cálculo agregando conhecimentos das áreas de humanidades, artes e teologia. (Almeida, 2014).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal o mesmo sistema educacional perdurou até a chegada das Cortes Portuguesas no Brasil no ano de 1808 (Zermiani, 1996). Como isso, foi criada a Academia

Real Militar que ajudou na difusão da matemática superior implantada no primeiro curso de Matemática do Brasil.

Na década de 50, mesmo com o surgimento do movimento da escola nova, o ensino ainda continuava nos moldes tradicionais vistos anteriormente. Entretanto, já se observava o princípio de que a educação era uma necessidade social bem como um fator transformador, de maneira que, proporcionou ao estudante uma maior liberdade no processo de aprendizagem. A educação passou a ser vista como um instrumento de conscientização do povo para o desenvolvimento da nação (Colesel e De Lima, 2010).

Nas décadas de 60 e 70 surge o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Influenciado pelo contexto internacional de disputa entre os americanos e a União Soviética. Esse movimento motivou:

“mudanças na finalidade do ensino, como também os conteúdos tradicionais da matemática, atribuindo uma importância primordial à axiomatização, às estruturas algébricas, à lógica e aos conjuntos” (PINTO, 2005, p. 2).

Com uma grande expectativa de tornar a matemática mais atraente e simples, o MMM chega ao Brasil com um excessivo enfoque na linguagem e simbolismo dos conjuntos, tornando-se desprovida de sentido, descontextualizada e abstrata. Vários grupos de estudos foram criados com o objetivo de difundir e modernizar a matemática, contudo, negligenciar a motivação e a aplicação é o mesmo que “conservar a casca e jogar fora o fruto [...]” (KLINE, 1976, p. 175).

O trabalho realizado pelo professor José Valdir Floriani com o apoio de Vilmar José Zermiani, um colega do Departamento de Matemática, com a reformulação da matriz curricular de um dos vários cursos de pós-graduação foi o passo inicial para a consolidação do ambiente necessário para comunidade escolar “estudar e pesquisar sob a orientação dos professores em espaços escolares e condições, e para socializar esses estudos e pesquisas com a comunidade através de uma exposição” (BIEMBENGUT; ZERMIANI, 2014, p.52).

O movimento das Feiras de Matemática no Brasil, segundo Abreu (1996), ocorreu há mais de trinta anos, com a realização da I Feira Regional de Matemática de Blumenau no ano de 1985. Foram elaborados 30 trabalhos por estudantes de todos os níveis da educação na região. O evento repercutiu de tal forma que nos anos posteriores diversas feiras regionais,

com um número cada vez maior de trabalhos expostos, foram realizadas em Santa Catarina e disseminadas pelo Brasil.

As Feiras de Matemática se caracterizam como o aspecto prático de diversos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Identifica-se pela necessidade de apresentação de estudos, pesquisas ou aprendizagens que tenham origem na realidade. Seja durante uma atividade ou explicação, coletivamente ou individualmente. Assim, pode-se definir a Feira de Matemática como “um evento de natureza didático-científica com propósito de transformar as atividades escolares em verdadeiros laboratórios vivos de aprendizagem científica, coparticipada pela comunidade, dessa forma não elitizando a matemática” (ABREU, 1996, p. 4).

Soares (2005) desenvolveu uma pesquisa analisando em que medida as Feiras de Matemática servem como agentes estimuladores da motivação para a matemática. Na análise de seu trabalho evidenciou-se que a Feira de Matemática atua como agente motivador de diferentes formas, através da valorização, desmistificação e proporcionando a oportunidade para o estudante demonstrar seu interesse em construir seus próprios significados em matemática. Além de promover a integração de diferentes níveis, assim favorecendo um maior conhecimento dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos.

Aspectos importantes também são apresentados por Machado, Ronchi e Figueiredo (2016, p. 240) em sua pesquisa. “A relação ensino, pesquisa e extensão esteve bem marcada” nas Feiras de Matemática. A matemática foi vista sob outra ótica, de modo que foi verificado um processo de ensino aprendizagem mais prazeroso que não acontece com frequência em sala de aula.

“Acredita-se que a realização de feiras de matemática, por seu caráter integrador, pode auxiliar na superação das dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem, ao promover a divulgação e a ampliação dos saberes, docentes e discentes, estimulando professores e alunos para a aprendizagem cada vez mais significativa.” (MACHADO; RONCHI; FIGUEIREDO, 2016, p. 231).

O aspecto docente nas Feiras de Matemática foi investigado por Chagas, Rovetta e Welsing (2020, p. 14). Foram convidados oito professores/orientadores de onze trabalhos participantes da quinta e sexta edição nacional da Feira de Matemática – ocorridas, respectivamente em Salvador - BA (2016) e em Rio Branco - AC (2018). Na análise de seu trabalho evidenciou-se que

“as feiras ultrapassaram a simples ideia de evento expositivo e se tornaram um profícuo lócus de formação de professores e alunos de todos os níveis e modalidades”. Assim, as feiras se caracterizam como um exercício de formação continuada, por apresentar diferentes abordagens metodológicas e práticas para o conteúdo.

Diante disso, entendemos que as Feiras de Matemática são eventos que podem alinhar as experiências dos estudantes e professores em um processo educativo, cultural e científico. Transformar o aprendizado matemático mais prazeroso e abrir a possibilidade de fomentar a criatividade e autonomia na realização e apresentação de trabalhos. Dessa forma, mesmo que o conhecimento necessite ser organizado em formas disciplinar, ou seja, compartimentalizado em matérias, a proposta da Feira de Matemática promove a totalidade e interdisciplinaridade pela relação entre os conceitos das diferentes disciplinas por meio de trabalho coletivo e colaborativo.

Atualmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é a referência obrigatória para elaboração e reestruturação dos currículos nas escolas públicas e privadas no Brasil. Prevista pela Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A BNCC deve ser implantada progressivamente e orientar todas as redes de ensino do país com caráter normativo. Entretanto, a escola tem autonomia em sua proposta pedagógica.

Na BNCC, é assegurado ao estudante da educação básica o desenvolvimento de dez competências gerais e algumas competências específicas para cada área do conhecimento. Dentre elas convém ressaltar as competências específicas da área de matemática que podem ser aplicadas e observadas dentro do contexto das Feiras de Matemática. São elas: (1) alicerçar descobertas e construções, (2) espírito de investigação, (3) sentido e segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, (4) investigar, organizar, (6) comunicar informações importantes, (7) modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas do conhecimento, (8) interagir com seus pares de forma cooperativa.

Percebemos pelo contexto histórico apresentado, que no decorrer do tempo, a maneira de pensar, ensinar e aprender vai seguindo uma trajetória linear. Ao analisar historicamente a educação na perspectiva da classe trabalhadora, Porto (2015) traça um paralelo entre o sistema educacional atual e o modelo de produção industrial capitalista. Porto (2015, p. 455) afirma que a primeira instituição que poderíamos nomear de escola “só foi aparecer nas cortes dos primeiros estados da Mesopotâmia e do vale do Nilo até chegar

à Grécia antiga e em Roma.” Na realidade, desde os primórdios a escola tem um viés segregacionista de classes, ficando restrita às cortes e a nobreza.

Dentro do contexto da Revolução Industrial o domínio do saber e do trabalho humano surge do controle alienado do indivíduo, ou seja, o trabalhador está alienado ao processo de produção. Essa condição de alienação tira do indivíduo a noção do todo, pois como em uma linha de produção industrial o conhecimento está compartimentalizado, dividido. O operário não tem conhecimento do que está fabricando, pois conhece apenas sua parte na linha de produção. Tal condição ao ser incorporada dentro do sistema escolar transforma o estudante em indivíduos alienados do processo de construção do conhecimento e perpetua uma dicotomia subjacente às classes em questão.

“O trabalho moderno se une à escola quando consegue inspirar nesta, seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como, aliás, também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material.” (NOSELLA, 2010, p. 71-72).

Atualmente vivemos um período pautado em inovações tecnológicas, sociais e científicas. O conhecimento que antes, dentro do contexto industrial era complexo de ser transferido, armazenado e organizado torna-se ativo e gerenciável principalmente quando se trata de projetos no contexto escolar. Surge então a concepção de que a escola deve preparar o indivíduo para um mundo dinâmico e conectado.

Medeiros et al.(2016, p. 1) destaca que a escola atual passa por uma crise de identidade, visto que, necessitamos de uma educação que inspire “criatividade, solidariedade, colaboração, iniciativa, empreendedorismo – elementos capazes de produzir sentido em meio às mudanças da modernidade. É nesse contexto que percebemos que a interligação entre a cultura de Feiras de Matemática com uma prática inovadora e atual denominada movimento *maker*, pode vir a auxiliar novas práticas metodológicas que satisfaçam tal necessidade”.

O movimento *maker* surge como uma perspectiva de aprendizagem alicerçada na autonomia, pois o estudante torna-se o agente responsável

pelo processo de aprendizagem. Caracteriza-se pela participação direta do estudante em todo o processo, na elaboração de soluções criativas para problemas contextualizados através da ação sobre objetos reais. O movimento *maker*, apresenta-se como uma prática capaz de integrar conhecimentos multidisciplinares.

A cultura *maker* teve sua origem no pós-guerra onde as matérias primas e materiais estavam escassos, de maneira que eram necessárias soluções criativas para as necessidades na sociedade. O movimento DIY – *Do it yourself* (faça você mesmo) foi popularizado na década de 70 pelo movimento *punk* nos Estados Unidos.

“Nesse movimento, as pessoas buscavam construir seus próprios móveis e roupas, consertar seus equipamentos estragados, publicar suas próprias revistas, produzir seus próprios alimentos e fazer sozinhas as melhorias em suas casas. No entanto, quase tudo ainda era desconectado de práticas mais modernas e tecnológicas e do uso de computadores no processo. Mais tarde, a cultura DIY acabou, como parece acontecer com tudo, sendo contaminada pela tecnologia e, mais recentemente, pela própria Internet. Esta extensão tecnológica da cultura DIY ficou conhecida como *Maker Movement* ou Movimento dos Fazedores (ou construtores, inventores, realizadores). Os participantes desse movimento estão abraçando a possibilidade de construir com suas próprias mãos e de maneira profundamente colaborativa, graças à web, todos os tipos de coisas.” (LEMOS, 2014, p.30).

No Brasil, somente no início dos anos 2000, o Movimento *Maker* foi consolidado. Com a criação da Revista *Make* e o surgimento da *Make Fair*, uma feira especializada no encontro de pessoas com interesse de construir e colocar em prática suas próprias ideias e invenções (BALLERINI, 2017), a cultura *maker* passou a influenciar diferentes áreas na sociedade brasileira dentre elas a educação.

A influência da cultura *maker* na educação é bastante oportuna, pois pode proporcionar a aproximação entre a teoria e a prática, exercitar a criatividade, além de trabalhar a socialização e a interdisciplinaridade de variadas formas, dentro e fora da sala de aula. O conteúdo ganha um novo sentido quando enxerga-se sua aplicação prática na realidade.

No movimento *maker* não há a compartimentalização de matérias alienando o estudante do todo, como no modelo educacional da revolução industrial, visto que é multidisciplinar. Não há segregação de classes, visto

que é um exercício de interação social. Não há descontextualização e abstração de conteúdo, como no modelo do MMM, visto que o conhecimento é aplicado na solução de problemas reais para a construção de objetos físicos ou virtuais.

Na prática docente é recorrente a necessidade de utilização de diferentes metodologias de ensino de acordo com a necessidade dos estudantes. Cabe ao professor diversificar e fornecer oportunidades distintas para o estudante alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Magennis e Farrel (2005) realizaram um estudo analisando a eficácia de diferentes atividades empregadas por professores e incorporadas em suas aulas, levando-se em consideração, diferentes objetivos e estilos de aprendizagem.

Na pesquisa apresentada por Magennis e Farrel (2005) observamos algumas das atividades didáticas mais utilizadas e sua respectiva taxa média de retenção de conteúdo.

Tabela 1 - Índice de aprendizagem relativa às atividades

Atividade didática	Índice de retenção do conhecimento
Assistir uma aula expositiva	5%
Leitura	10%
Utilização de recurso audiovisual	20%
Demonstração	30%
Discussão em grupo	50%
Praticar o conteúdo	75%
Ensinar os outros	90%

Fonte: Elaborada com base em Magennis e Farrell (2005)

Ao associarmos as características didáticas do *Movimento Maker* à Tabela 1, observa-se que, as três atividades de maior índice de retenção do conhecimento são as mais trabalhadas em projetos *maker*. Dessa forma, ao discutir ideias em grupos para ensinar e praticar o conteúdo, é que o estudante encontrará as melhores possibilidades de retenção e aquisição do conhecimento.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, é importante salientar que este trabalho não tem como objetivo fornecer a alternativa metodológica correta para professores de matemática, mas sim entender as repercussões da interação das tradicionais Feiras de Matemática com o *Movimento Maker* e assim, provocar uma reflexão com vistas a uma educação mais libertadora em um processo mais humano e sem a propagação de um legado histórico

que não satisfaz as necessidades educacionais mais modernas em nossa sociedade. De forma que, todo o processo educacional seja realmente transformador e que impulse o estudante a ser criativo e tenha domínio sobre aquilo que aprende. Assim, fundamentado no planejamento e reflexão do professor.

METODOLOGIA

No contexto da presente pesquisa adotou-se o método de pesquisa qualitativa com a estratégia de estudo de caso, pois “é em grande parte, um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto de estudo.” (CRESWELL, 2007, p. 202).

Sobre o método de pesquisa qualitativa, convém salientar algumas características básicas apresentadas por Creswell (2007), de modo que facilite a delimitação dos resultados e conclusões apresentadas posteriormente.

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural, onde o pesquisador e o participante estão envolvidos em experiências reais. A coleta de dados envolve a participação ativa e a sensibilidade dos participantes de maneira que, durante a coleta de informações ocorra o mínimo de perturbações.

Este estudo foi conduzido em uma escola municipal de Fortaleza. A escola está situada em um bairro carente e com diversos problemas sociais e econômicos. A infraestrutura e equipamentos urbanos, próximos à escola, são precários, pois se trata de um bairro predominantemente de classe baixa, onde a principal atividade econômica é o setor de serviços e pequenos estabelecimentos comerciais. Conforme Silva (2016), o bairro teve sua origem a partir da ocupação desordenada para fins residenciais, principalmente por movimentos migratórios de cidades do interior do estado, onde o motivo predominante do deslocamento populacional se deu em sua maioria por retirantes da seca.

A turma em que a pesquisa foi realizada pertence a um nono ano do ensino fundamental. É composta por trinta e dois alunos, sendo 12 do sexo masculino (37,5%) e 20 do sexo feminino (62,5%), na faixa etária entre 13 e 16 anos. Toda sua carga horária está distribuída pelo período da manhã no horário de 7 às 11, onde nove disciplinas são oferecidas. A carga horária relativa à disciplina de matemática é composta de quatro aulas de 55 minutos semanais.

A pesquisa foi realizada durante a realização de uma feira de matemática escolar. Todos os anos, na escola pesquisada é realizado o Dia “D” da Matemática, ou seja, uma feira onde os estudantes elaboram e apresentam trabalhos dentro da área específica da disciplina de matemática. No ano de 2019, em que foi realizada a pesquisa, os trabalhos tinham dois critérios estabelecidos pelo professor: (1) As equipes deveriam construir jogos matemáticos, (2) Utilizar materiais reciclados na construção.

Convém destacar que os dados em uma pesquisa qualitativa são analisados de modo interpretativo, ou seja, “um caso pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 141). Assim cabe ao pesquisador delimitar e adaptar a análise dos dados a partir do tipo de projeto usado. Dentre os métodos de análise de dados em uma pesquisa qualitativa seguimos a teoria baseada na realidade conforme apresentada por Creswell, (2007, p. 195):

“A teoria baseada na realidade, por exemplo, tem passos sistemáticos. Esses passos envolvem gerar categorias de informações (codificação aberta), selecionar uma das categorias e posicioná-la dentro de um contexto teórico (condição axial) e depois narrar uma história de interconexão entre essas categorias (codificação seletiva).”

Dessa forma, na presente pesquisa, para a coleta de dados foi utilizado o procedimento da observação, na qual o pesquisador toma notas de campo no local da pesquisa como observador não participante. Como procedimento de registro, utilizou-se um protocolo observacional para cada equipe, a fim de registrar os dados da observação, composto por uma única página com uma linha divisória no meio para separar as notas descritivas (descrição do trabalho apresentado pelos estudantes, diálogos, descrição do aspecto emocional dos participantes) das notas reflexivas (considerações pessoais do pesquisador), conforme o modelo sugerido por Bogdan e Biklen, (1992, p. 121). É importante salientar que, a observação não participante, método este utilizado na pesquisa, fornece ao pesquisador a oportunidade de explorar tópicos que podem ser desconfortáveis para os participantes.

Além da observação utilizou-se como técnica para a coleta de dados a evocação por foto e vídeo, ou seja, foi solicitado aos participantes que tirassem fotos e filmassem o processo de construção dos trabalhos realizados e a apresentação durante a realização da feira. “Essas formas não usuais [...]

podem capturar informações úteis que observações e entrevistas podem deixar passar.” (CRESWELL, 2007, p. 190).

Na análise dos dados foi realizada uma leitura geral de todos os protocolos observacionais e assistido os vídeos e fotos apresentadas pelos estudantes para obter um sentido geral das informações. Utilizou-se a codificação para elencar categorias seguindo as proposições teóricas apresentadas e as revisões feitas na literatura sobre o assunto como guia da análise das categorias do estudo de caso. Em suma, na análise dos dados, temos: (1) leitura do material e análise dos vídeos e fotos, (2) identificação das categorias, (3) processo analítico/reflexivo sobre as repercussões da interação das tradicionais Feiras de Matemática com o Movimento *Maker*, identificados nas categorias estabelecidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira de Matemática foi realizada durante uma manhã, os estudantes chegaram às 7 horas e organizaram a sala de maneira que cada equipe teria a sua disposição duas mesas para expor seu jogo matemático e uma folha explicando as regras do jogo. Durante duas horas a sala estava aberta para visitação, de maneira que todas as demais turmas da escola tiveram a oportunidade de observar a exposição dos trabalhos, conhecer as regras de cada jogo e jogar uma partida.

Durante a realização da exposição verificou-se que todos os trabalhos estavam dentro dos requisitos exigidos pelo professor e apresentavam diversificação, visto que, não foi observado nenhum trabalho repetido. Também se observou que nenhuma equipe faltou à exposição.

Na feira de matemática, observou-se de modo claro que os estudantes estavam motivados. Durante os momentos de preparação da sala de aula a ansiedade nas equipes, em receber o público era perceptível, entretanto de maneira positiva, impulsionava os estudantes a uma apresentação satisfatória. O clima de expectativa estava presente em toda a escola e na equipe de professores e coordenadores.

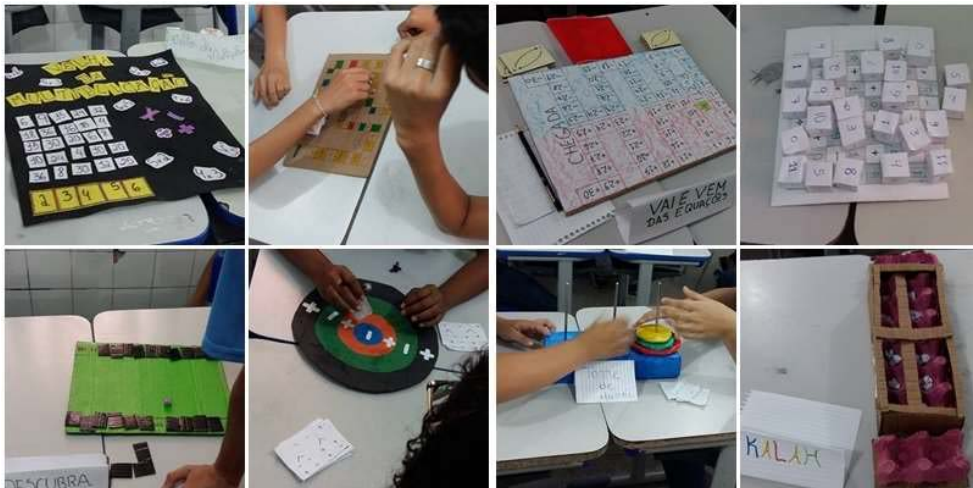
Com o início do período de exibição a ansiedade cedeu lugar à animação, percebeu-se que à medida que os estudantes apresentavam seus trabalhos e explicavam as regras dos jogos, a interação ia ganhando lugar e a timidez era superada. Dessa forma, constatou-se que as feiras de matemática “estabelecem um espaço de troca de experiências e de socialização” (CHAGAS; ROVETTA; WELSING, 2020, p. 14), com vistas ao aprimoramento da

aprendizagem e divulgação do conhecimento. Vale salientar que, tal aspecto tem importância significativa visto que é no ato de ensinar/explicar, a outro que, conforme Magennis e Farrel (2005) se observa o tipo de atividade onde se encontra a melhor taxa média de retenção de conteúdo.

Cabe ressaltar que, o espaço escolar na realização do evento proporcionou aos estudantes a oportunidade de explorar a coletividade e socializar seu processo de pesquisa, elaboração e execução do jogo matemático. Bem como oportunizou o trabalho criativo e investigativo, de modo que os participantes demonstravam foco e concentração na apresentação oral.

Juntamente à observação sobre o aspecto sócio interacionistas e coletivo apresentado pelos estudantes, verificou-se a questão das condições materiais para o desenvolvimento dos projetos. Foi nesse momento em que se percebeu a inspiração dos alunos em suas pesquisas, ao construir os jogos de maneira diversificada e especialmente com materiais de fácil aquisição.

Figura 1 - Jogos



Fonte: Produção do próprio autor

Na execução dos projetos os estudantes foram induzidos a desenvolverem soluções criativas visto que, para a construção de um jogo matemático com materiais reciclados foi necessário uma série de adaptações para colocar em prática o projeto e viabilizar sua jogabilidade. Verificou-se que algumas equipes construíram jogos conhecidos como o ASMD, porém com

inovações como a utilização de aplicativos de celular e roletas ao invés dos tradicionais dados.

Verificou-se que os estudantes adotaram posturas ativas na apresentação dos projetos. Para Samagaia e Neto (2015) a autonomia está relacionada com o prazer na realização do trabalho, ou seja, o estudante protagoniza a ação fundamentada no interesse e no prazer de permanecer e atuar no processo de construção do conhecimento. Em suma, a possibilidade de agir e participar do projeto estão conectados ao protagonismo.

Em geral, observou-se que o protagonismo evidenciou-se quando os estudantes demonstraram vontade de pesquisar e desenvolver suas ideias de maneira criativa. Quando o estudante problematiza cientificamente, desenvolve o tema do projeto de pesquisa em busca dos requisitos para a construção do jogo, busca informações e materiais, bem como, fundamentação teórica e bibliográfica para seu projeto, constata-se o potencial do estudante exercer sua autonomia no desenvolvimento do método científico.

De modo geral, a realização da feira de matemática mostrou os seguintes fatos: produção de conhecimento com postura investigativa, utilização da experimentação, busca de soluções criativas para problemas reais, uso do método científico e pesquisa.

O paradigma avaliativo da feira de matemática tradicional, onde há competição, e os trabalhos são classificados conforme uma hierarquia e premiados como estímulo aos participantes não foi utilizado. Priorizou-se uma metodologia avaliativa que privilegia a participação e o engajamento do estudante, de maneira que o caráter competitivo não interferisse na execução e apresentação dos projetos.

No que se refere às dificuldades encontradas na execução da feira observou-se que o ambiente muitas vezes apresentou-se impróprio devido a pouca ventilação tornando a visitação desconfortável. A área reduzida da sala de exposição dificultou a apresentação dos projetos, visto que, a grande quantidade de visitantes ocasionava um nível alto de ruídos prejudicando a concentração de alguns estudantes.

Durante o processo investigativo percebeu-se como a Feira de Matemática integrava-se com o Movimento *Maker*. Algumas características, nesse estudo de caso, aproximam as propostas pedagógicas pesquisadas, entretanto observou-se que em muitas situações há diferenças. O evento realizado na escola pesquisada possui algumas características particulares que o diferem das tradicionais Feiras de Matemática, de modo geral o “Dia D da Matemática” torna a feira mais próxima do conceito *Maker*, pois aspectos

referentes à competição e avaliação foram eliminados. Assim o Quadro 1 sintetiza as competências observadas referentes às propostas estudadas.

Quadro 1 - Comparativo

	Feira de Matemática	Movimento Maker
Interação	Possibilita a interação entre todos os participantes (Professor/Estudante/Equipe de trabalho), produzir e disseminar conhecimentos.	Possibilita a interação cooperativa entre a equipe de trabalho, o diálogo e a resolução de conflitos para defender ideias e pontos de vista.
Protagonismo	Oportuniza o protagonismo, responsabilidade e a confiança do estudante.	Oportuniza a autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação do estudante.
Criatividade	Muitas vezes fundamentada na reprodução de experimentos e roteiros fixos.	Estimula a imaginação e a busca de soluções criativas (inclusive tecnológicas) para problemas reais.
Pesquisa	Fundamenta-se no método científico de pesquisa e divulgação. Desenvolve o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes na apresentação. (Investigar – Organizar – Representar – Comunicar)	Exercita a curiosidade recorrendo a abordagens próprias das ciências. (Investigar - Criar soluções - Elaborar e testar hipóteses - Representar/ Construir)

Fonte: Produção do próprio autor

O empirismo é uma prática fundamental na consideração das teorias propostas pelas ciências naturais e exatas aplicadas. Hipóteses são levantadas e testadas fundamentadas em metodologias racionais de procedimentos, conforme afirma Medeiros *et al.* (2016, p. 3), “A experimentação ocupou um lugar privilegiado na proposição de uma metodologia científica, que se baseava na racionalização de procedimentos, como a indução e a dedução”.

Percebeu-se com a pesquisa que na maioria dos projetos os estudantes tomaram como base uma proposta tradicional, ou seja, um jogo já existente e melhoraram sua eficiência. Assim, para que algo seja inovador pode-se afirmar que não é necessário substituir uma proposta tradicional, mas sim agregar um novo significado e torná-la mais eficiente. Para isso, os métodos experimentais de levantamento e testagem de hipóteses funcionaram e possibilitaram aos estudantes a oportunidade de, não apenas replicar experimentos anteriores, mas inovar e melhorar um projeto já existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disseminação da cultura *maker*, no contexto educacional, é uma realidade. Torna-se então evidente a necessidade de trabalhar-se de forma diferenciada o ensino de matemática conforme proposto pela BNCC, quanto às competências gerais propostas, como: entender e explicar a realidade, exercitar a imaginação, a criatividade, o espírito de investigação, interagir com seus pares de forma cooperativa, comunicar informações importantes. E quanto às competências específicas da matemática: modelagem, construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolver o raciocínio lógico, investigar, organizar, formular e resolver problemas.

Dentro das concepções da cultura *maker* pressupõe-se que o estudante realize a construção de um artefato. Com isso, desperte seu espírito investigativo e de argumentação, de maneira que desenvolva a autonomia e protagonismo na resolução de problemas cotidianos, em especial no contexto escolar do estudante. Além disso, exercita suas capacidades de interação cooperativa, e valorização das diversas opiniões. É nesse contexto que as Feiras de Matemática e a Cultura *Maker* podem cooperar na aquisição das competências propostas pela BNCC e na construção do conhecimento.

Voltando-se para a proposta inicial da pesquisa, ao analisar-se a relação entre as Feiras de Matemática e a Cultura *Maker*, percebe-se que com vistas a uma educação mais libertadora e sem a propagação de um legado histórico ineficiente para a atualidade faz-se necessário que os estudantes não se tornem meros replicadores de projetos. É premente que os estudantes tenham conhecimento e participação ativa sobre o processo que estão executando, podendo assim, moldá-lo de acordo com suas necessidades. Deve-se apresentar o fundamento científico subjacente às construções *makers*. É necessário que os estudantes compreendam o método científico e sua aplicação em seus projetos e dessa forma, todo o processo seja realmente transformador e proporcione o desenvolvimento da criatividade e o domínio sobre aquilo que se aprende.

Dessa forma, ao analisar-se a relação entre as Feiras de Matemática e o Movimento *Maker* percebe-se que a cultura *Maker* não tem como proposta substituir a prática escolar das tradicionais Feiras, nem de suceder a exposição e apresentação dos experimentos e projetos escolares. Ainda que, os espaços *makers* fomentem a colaboração, a criatividade e a aplicação do conhecimento, isso por si mesmo é insuficiente para obter os resultados educacionais propostos atualmente. A cultura *maker* é capaz de

gerar indivíduos inovadores e criativos, porém é necessário que o estudante compreenda o processo de construção e aplicação do conhecimento na resolução de problemas.

É na relação entre as Feiras de Matemática com o Movimento *Maker* que o professor poderá proporcionar ao estudante essa oportunidade e trazer mais significado para aquilo que se aprende. Trazer a cultura *maker* para dentro da sala de aula requer preparo do professor, da escola e até mesmo no Projeto Político Pedagógico, caso contrário poderá acabar sendo um mais um método subutilizado. Dessa forma, perpetua-se o sistema industrial de educação quando se apostila o material criando uma estrutura que inviabilize a criatividade e formate os projetos escolares, como as Feiras de Matemática, seguindo um roteiro estabelecido, competitivo e sem estimular a autonomia do estudante dentro do próprio processo educacional.

O grande método docente é refletir sobre a ação, de maneira que, não exista nenhuma forma padronizada e tudo esteja à disposição do professor ao sentir a turma e intervir, como indivíduo, em outras vidas dentro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. M. **As Feiras de Matemática: compromisso político pedagógico do educador matemático.** Revista Catarinense de Educação Matemática. SBEM SC. Ano I, n. 1. 1996.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade.** Revista Grifos, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.

BALLERINI, F. **Fabricação digital: uma análise crítica fortalecendo a cooperação por meio da fabricação digital.** 294 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo) NPGAU. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BIEMBENGUT, M. S.; ZERMIANI, V. J. **Feiras de Matemática: história das ideias e ideias da história.** Blumenau: Lagere/Nova Letra. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon. 1992.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação (Org.). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHAGAS, L.; ROVETTA, O. M.; WELSING, D. R. N. **Repercussões das Feiras Nacionais de Matemática na Integração Curricular: olhares de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Revista de Educação Matemática, 17, e020045-e020045, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COLESEL, Alessandra; DE LIMA, Michelle Fernandes. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960**. 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLINE, M. **O fracasso da Matemática Moderna**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.

LEMOS, Manoel. **DE VOLTA AOS ÁTOMOS: Movimento Maker, Hardware Livre e o surgimento de uma nova revolução industrial**. In: Revista Observatório Itaú Cultural. n. 16. Jan/jun. 2014.

MACHADO, S. G.; RONCHI, J. P.; FIGUEIREDO, L. G. **I Feira de Matemática Ifes Venda Nova do Imigrante: uma experiência integrando ensino, pesquisa e extensão**. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA, 1, 230-242. 2016.

MAGENNIS, Saranne; FARRELL, Alison. **Teaching and learning activities: Expanding the repertoire to support student learning**. Emerging issues in the practice of university learning and teaching, v. 1, 2005.

MEDEIROS, Juliana et al. **Movimento maker e educação: análise sobre as possibilidades de uso dos Fab Labs para o ensino de Ciências na educação Básica**. FABLEARN BRAZIL, v. 2016, 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Neuza Bertoni. **Marcas históricas da matemática moderna no Brasil**. 2005.

PORTO, C. **A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani**. Revista Contemporânea de Educação, 10(20), 451-473. 2015.

SAMAGAIA, Rafaela; NETO, Demétrio Delizoicov. **Educação científica informal no movimento “Maker”**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–São Paulo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Debora Linhares da. **Projetos de vida e estima de lugar: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE**. 2016. 142f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016.

SOARES, Rita de Cássia de Souza. **Feira de matemática como agente estimulador para a Aprendizagem de matemática** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas - Rio Grande do Sul, 2005.

ZERMIANI, V. J. **Histórico das Feiras Catarinenses de Matemática**. Revista Catarinense de Educação Matemática. SBEM/SC, ano 1, n. 1, p. 03 - 09, 1996.

A DISCRIMINAÇÃO NUMÉRICA E O DESEMPENHO EM UM TESTE DE MATEMÁTICA: ANÁLISE COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO ESCOLAR

PAULO SÉRGIO TEIXEIRA DO PRADO

Docente do curso de Pedagogia da Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/FFC, lotado no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, paulo.prado@unesp.br;

EDUARDO GUIMARÃES MIELO

Graduando de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/FFC, eduardo.mielo@unesp.br

RESUMO

Pesquisadores apontam o senso numérico como uma estimativa que possui características definidoras, sendo elas o reconhecimento de numerosidades de um a três, sem utilizar a contagem ou outro recurso linguístico, bem como a discriminação entre numerosidades com valores maiores do que os “subitizáveis”. Diversos estudos buscam encontrar a relação entre discriminação numérica e a matemática, porém os dados observados na literatura não apresentam, ainda, uma concretude sobre os fatores externos que influenciam entre esses conhecimentos e a sua própria correlação. Visando isso, este estudo objetivou testar a hipótese da correlação entre o senso numérico e as habilidades matemáticas com crianças do primeiro ano escolar de uma escola na cidade de Marília/SP. Para essa pesquisa, foi analisada a relação entre a porcentagem de acertos do teste computacional para senso numérico e o material intitulado *Test of Early Mathematics Ability* (TEMA-3) de habilidades matemáticas. Ainda que apresente uma pequena correlação, não é possível definir ainda esta hipótese. Entretanto, acredita-se que é possível prever as habilidades matemáticas a partir do desempenho na tarefa de discriminação numérica.

Palavras-chave: Estimativa numérica de quantidades, senso numérico, habilidades matemáticas, contagem.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos começa no início da vida como uma atividade cognitiva informal (Ginsburg, 1989). Com experiência e escolaridade, o pensamento matemático das crianças se desenvolve através de várias fases amplas e leva várias formas diferentes. Primeiro, as crianças pensam sobre números e aritmética não verbalmente. Logo, elas desenvolvem a capacidade de fazer isso usando a contagem e depois usando símbolos escritos (Mix, Huttenlocher, & Levine, 2002). Com a finalidade de obter uma vida bem-sucedida na sociedade (Cirino, Tolar, Fuchs e Huston-Warren, 2016), são exploradas diversas habilidades e processos cognitivos matemáticos (Schneider, Grabner e Paetsch, 2009). Um desses processos é conhecido como senso numérico.

O senso numérico possui duas características definidoras. Uma delas é o reconhecimento de pronto e sem erros de numerosidades de um a três, sem o emprego da contagem ou outro recurso linguístico. Dado o fato de esse reconhecimento ocorrer em frações de segundo – isto é, de súbito –, ele é designado pelo termo “subitização” (MANDLER; SHEBO, 1982). A outra assinatura do senso numérico é a capacidade de discriminação entre numerosidades com valores maiores do que os subitizáveis (quatro ou mais).

Estima-se que o senso numérico é compreendido através da habilidade da criança de se relacionar com números e compreender quaisquer ideias ligadas a eles (CORSO E DORNELES, 2010). O senso numérico, assim como as habilidades matemáticas que a criança desenvolve ao longo de sua vida, é composto por um conjunto de fatores, tais como consciência, intuição, reconhecimento, processo, estrutura conceitual, linha numérica mental, contagem, comparação e ordenação, composição/decomposição e soma/subtração (BERCH, 2005; SARAMA E CLEMENS, 2009). Para Nunes e Bryant (1997), esse conceito acerca do senso numérico pode ser relacionado com a numeralização, a qual aproxima o indivíduo dos números e suas habilidades de desenvolver atividades diárias, além de utilizar a matemática como forma de comunicação. Apesar disso, a neuropsicologia aponta o senso numérico como uma habilidade inata que é localizada na mesma esfera da quantificação exata, ou seja, existe a possibilidade de que alguns indivíduos da mesma espécie apresentem essa habilidade mais desenvolvida que outros (DURO E DORNELES, 2020). Entretanto, essa habilidade pode ser desenvolvida através do incentivo correto, conforme o sistema simbólico da criança vai se desenvolvendo

(HALBERDA E FEIGENSON, 2008). Sendo assim, o conceito de senso numérico permeia-se entre teorias inatistas e construtivistas, comprovando a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre esta temática abordada.

Mesmo que Feigenson et al. (2004) trouxeram uma abrangência para o conceito de senso numérico, é afirmado que a representação de numerosidades não simbólicas pode auxiliar na resolução de expressões matemáticas mais complexas conforme o avanço dos anos escolares. Quando esse tipo de discriminação é feito sem o recurso da contagem, trata-se uma habilidade de nominada estimativa aproximada, a qual permite que o indivíduo faça a diferenciação entre dois conjuntos, identificando o “maior”, ou seja, o que possui mais itens. Porém, existem outros fatores envolvidos na comparação entre conjuntos, como a área total ocupada pelos seus elementos, a maneira como eles se distribuem no espaço e outros (LEIBOVICH, KATZIN, HAREL E HENIK, 2017).

O Sistema Numérico Aproximado (representado pela sigla ANS – *approximate number system*), diferente da contagem, é uma forma representação numérica não simbólica e, portanto, mais imprecisa. Entretanto, ele é um recurso que permite a discriminação de conjuntos. Alguns fatores que a influenciam foram identificados, por exemplo, a razão entre os conjuntos a serem comparados (MOYER & LANDAUER, 1967). Quanto maior a diferença entre eles, mais fácil a discriminação. Decidir qual o maior entre dois conjuntos é mais fácil e rápido se eles diferirem na razão 1:2 (8 versus 16, por exemplo) do que na razão 1:1,5 (por exemplo, 8 versus 12) (XU; SPELKE, 2000). Devido à imprecisão de representações numéricas pelo ANS, alguns conjuntos são difíceis de serem discriminados quando a fração proporcional for muito pequena (HALBERDA; FEIGENSON, 2008). Essa fração é denominada como “fração de Weber”, a qual mede a menor mudança numérica, calculada pela diferença entre os dois números da razão e posteriormente dividida pelo menor número entre esses dois pontos.

O ASN tem sido identificado em algumas pesquisas como um “preditor” para o desempenho escolar em matemática (MAZZOCCO; FEIGENSON; HALBERDA, 2011). Entretanto, ele não é o único preditor. Estudos mostram outros fatores, como a escolaridade da mãe (KOPONEN, 2007), o ensino em nível pré-escolar (ARNOLD, et al. 2002), o nível socioeconômico do aluno (VERDINE, et al. 2014), a motivação (MIDDLETON, J. A.; SPANIAS, 1999), etc. A partir dessa hipótese, buscamos verificar a existência de correlação entre a discriminação numérica e habilidades matemáticas em crianças do primeiro ano escolar, bem como sua respectiva força e poder de predição.

Para isso, foram utilizados dois testes. O primeiro deles, informatizado, foi aplicado por meio do programa *Panamath*. Ele avalia a habilidade de discriminação numérica não simbólica. O segundo, de tipo *table top*, foi o *Test of Early Mathematics Ability* (TEMA 3) (GINSBURG; BAROODY, 2003), que avalia habilidades matemáticas formais e informais, tais como: enumeração, contagem, soma, subtração, linha numérica mental, entre outras.

A análise feita a partir do desempenho das crianças na proposta do Senso Numérico apresenta, como esperado, uma maior de discriminação dos conjuntos de razão menores. Ainda que essa proporção tenha sido mais fácil de ser diferenciada, os resultados apresentam valores acima dos encontrados na literatura. Consideramos a possibilidade de haver correlação entre as duas tarefas, considerando a hipótese de que, quanto maior fosse a porcentagem de acertos na atividade de discriminação numérica, melhor seria sua pontuação no teste de habilidades matemáticas.

A distribuição normal e linear, em conjunto com valores de correlação (r) e P dentro dos padrões, acreditamos que possa existir uma previsão entre essas duas tarefas, complementando resultados de estudos anteriores com diferentes faixas etárias. Todavia, ainda não é possível comprovar a função do senso numérico em relação às habilidades matemáticas, até mesmo pelo fato de haverem outros fatores que possam interferir neste estudo.

A utilização do TEMA-3 para identificar correlação com o senso numérico é inovador no Brasil, já que não são apresentados dados com esse material, reforçando assim a continuação de estudos com essa temática, com a finalidade de explorar outros fatores que complementem a instrução formal do ensino de matemática para crianças.

METODOLOGIA

Participantes

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sob inscrição 2.858.031 na Plataforma Brasil. Todos os participantes tiveram seus termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e/ou responsáveis. Como apontado na descrição do projeto e o público alvo a ser aferido pelo teste, houve a necessidade de excluir participantes que apresentam relatos de problemas de ordem neurológica e cognitiva. Sendo assim, a amostra total é apresentada por 33 alunos do primeiro ano de uma escola particular

de uma cidade do centro-oeste do Estado de São Paulo. O número de participantes, bem como seu sexo, idade média, variação de idade constam na Tabela 1. Todos os participantes foram declarados como brancos pelos responsáveis.

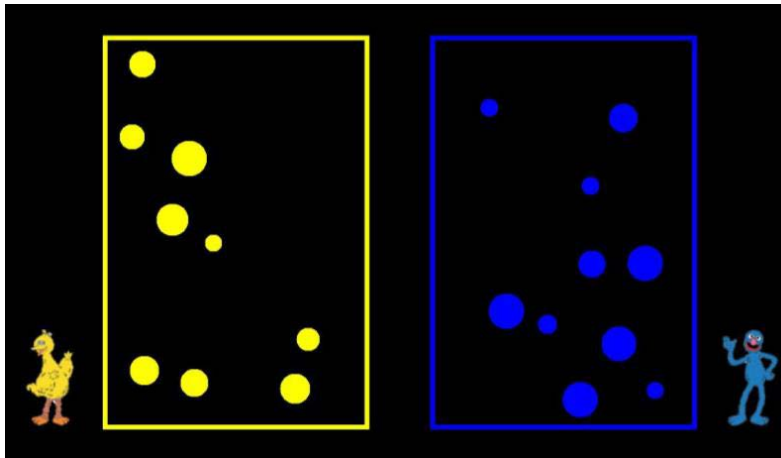
Tabela 1 – Descrição dos participantes

	Quantidade	Idade média	Varição de idade
Masculino	17	6.18	6.03 – 7.03
Feminino	16	6.19	6.00 – 7.01

Materiais

Foram utilizados dois testes padronizados. O primeiro foi o de discriminação numérica, cuja aplicação é gerenciada pelo programa *Panamath* (<https://panamath.org>). Na tela do computador, apresentam-se dois conjuntos de círculos dentro de retângulos justapostos, cada um com diferente número de elementos (ver Figura 1). Instruções foram fornecidas a cada participante antes do início do teste. As quatro primeiras tentativas foram de prática, com conjuntos de 1 a 4 elementos e na razão 1:2. Seu propósito foi o de familiarizar as crianças com a tarefa. Na sequência, seguiram-se 66 tentativas de teste, ao longo das quais os conjuntos diferiam na razão. Como nosso objetivo não foi medir nenhum potencial de diferenciação correlacionado com habilidades não numéricas – tais como o tamanho da área ocupada em cada caixa -, o tamanho das bolinhas foi ajustado em aumentos de 33% a partir do menor tamanho. A diferenciação do tamanho entre as bolinhas considera que, em alguns itens, o conjunto com maior número de elementos também seria o que ocupa a maior área (correlacionado) e, em outra parte, o conjunto com o maior número de itens ser o que ocupa a menor área (não correlacionado). A duração deste teste foi entre 7 e 10 minutos.

Figura 1: Exemplo de tentativa de teste de discriminação numérica
“Tem mais bolinhas azuis ou amarelas?”



O segundo teste utilizado foi o *Test of Early Mathematics Ability* (TEMA 3), aplicado segundo o protocolo contido nas respectivas instruções. Devido à normatização do teste para a população de crianças de 3 a 8 anos nos EUA, este foi traduzido pela própria equipe do projeto. A aplicação levou aproximadamente 45 minutos, variando conforme a criança avançava em cada etapa do procedimento.

Procedimento

Discriminação Numérica

Os participantes foram instruídos pelo aplicador antes do início de cada teste, tendo em vista que o *software* utilizado apresenta os comandos em inglês. A instrução foi padronizada da seguinte maneira: “Neste quadrado (do lado esquerdo) aparecerão bolinhas de cor amarela, enquanto neste outro (do lado direito) aparecerão bolinhas azuis. Como essa imagem ficará exposta por um curto período de tempo, você deve fazer a tarefa toda olhando para a tela do computador. Desta mesma forma, não é possível contar as bolinhas, sendo assim você irá apontar qual dos lados você acha que tem mais. Caso seja do lado amarelo, você deverá apertar o botão com o adesivo da bolinha amarela (tecla ‘F’). Se for do lado azul, você deverá apertar o botão com o adesivo da bolinha azul (tecla ‘J’). Vamos fazer um teste para começar”. O tempo de exposição de cada tela foi ajustado para 1200 ms. Após esse tempo, as bolinhas desapareciam. Para não interferir nessa

tarefa, ambos os aplicadores do teste permaneceram atrás da criança para que não houvesse qualquer influência sobre a sua resposta.

Foram configuradas quatro tentativas de prática, seguidas de 66 tentativas de teste propriamente dito. A proporção dos conjuntos em cada tentativa foi estabelecida de acordo com os parâmetros utilizados no estudo de Halberda e Feigenson (2008), sendo eles: 1:2 – 2 tentativas, 2:3 – 2, 3:4 – 2, 4:5 – 2, 5:6 – 10, 6:7 – 10, 7:8 – 10, 8:9 – 14, 9:10 – 14. A justificativa para esse ajuste de proporcionalidades teve como objetivo tornar os testes mais difíceis e sensíveis para cada criança.

O *software Panamath* tabulava os dados e salvava automaticamente no final de cada aplicação, gerando dados que utilizamos nesta pesquisa: porcentagem de acertos, tempo de resposta (TR) e fração de Weber (w).

Tabela 2: Configuração dos testes aplicados

	Proporção	Número de tentativas	Tempo de exposição
Familiarização (itens 1 a 4)	1 : 2	4	1.200 ms
Teste (itens 5 a 66)	1 : 2	2	
	2 : 3	2	
	3 : 4	2	
	4 : 5	2	
	5 : 6	10	
	6 : 7	10	
	7 : 8	10	
	8 : 9	14	
	9 : 10	14	

Habilidades Matemáticas

Finalizado o teste de discriminação numérica, as crianças se submeteram ao teste de habilidades matemáticas proposto por este estudo (TEMA 3). O TEMA-3 é um teste normatizado, que avalia a capacidade matemática de crianças de 3 a 8 anos. O teste tem duas formas paralelas, Forma A, a utilizada neste estudo, e Forma B, contendo 72 itens cada. Ele produz uma pontuação bruta, equivalente à idade, grau equivalente, classificação percentual, e pontuação de habilidade matemática (pontuação padrão). O TEMA-3 contém: manual do examinador, livro de imagens para as Formas A e B, livretos de registro do perfil/examinador para Forma A e B, itens manipuláveis (cubos e fichas) e sondas de avaliação e manual de atividades instrucional.

Os resultados proporcionados pelo TEMA têm como propósito:

1. Identificar aquelas crianças que estão, significativamente, atrás ou na frente de seus pares no desenvolvimento do pensamento matemático. Além disso, é também para identificar crianças superdotadas matematicamente, bem como apontar o potencial não reconhecido na sala de aula devido a timidez ou habilidades sociais inadequadas.
2. Identificar forças específicas e fraquezas em pensamento matemático. Desta forma, a pontuação no teste pode sugerir que a criança tenha dificuldade particular com algum conceito matemático específico. Muitas crianças que alcançam níveis baixos na matemática escolar possuem importantes habilidades informais, as quais podem ser exploradas para o aprimoramento das habilidades das formais.
3. Sugestões sobre práticas instrucionais apropriadas para crianças individuais, levando em consideração que a identificação de forças específicas e fraquezas em conceitos formais e informais e habilidades podem facilitar muito no plano instrucional. Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não é direcionado a essa suplementação educacional, somente relacionar as habilidades matemáticas com a discricção numérica.
4. Documento do progresso das crianças em aprender aritmética. É através deste documento que o TEMA-3 pode fornecer aos professores e administradores meios para avaliar o progresso dos alunos em programas instrucionais.
5. Serve como uma medida em projetos de pesquisa, tendo em vista que muitos tipos de pesquisas requerem o uso de informação válida, confiáveis e testes padronizados.

O teste é composto por 72 itens diferentes, sendo o recomendado para cada idade a seguinte disposição:

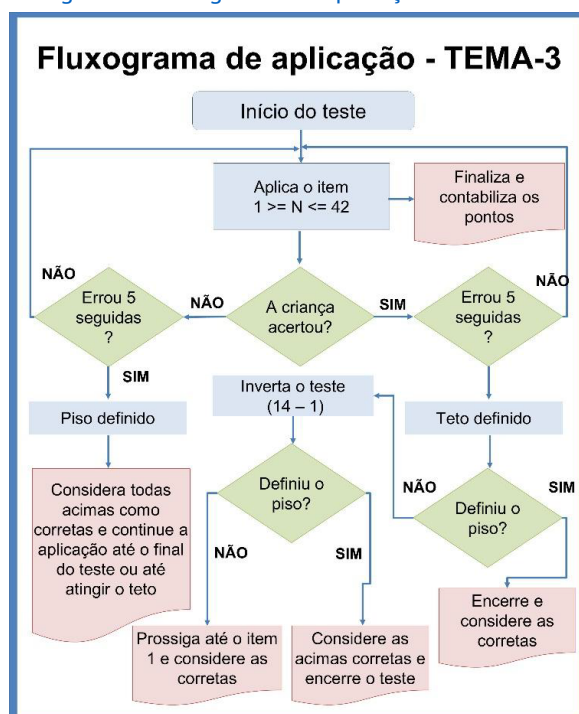
Tabela 3: Idades e respectivos itens de início do teste.

Idade (anos)	Item de início
3	1
4	7
5	15
6	22
7	32
8	

Cada teste apresenta a temática foco de aprendizado, tais como a escrita de numerais, adições/subtrações, parte-todo, linha numérica mental, contagem, enumeração, etc. Além disso, cada teste possui sua própria instrução de aplicação e qual resposta será considerada como correta, devendo ser preenchida na folha de respostas.

Para encurtar o tempo de teste como uma possibilidade, a entrada de pontos, pisos e tetos são usadas. O teste começa com o ponto de entrada correspondente com a idade da criança, como mostrado na Tabela 3. Tetos representam um limite superior de testes, e ocorre quando uma criança responde cinco itens consecutivos incorretamente. Quando um teto é alcançado, o examinador deve parar o teste. Da mesma forma, o piso representa um limite mais baixo do teste e consiste nos cinco itens consecutivos mais altos que são respondidos corretamente. Uma vez que o teto tenha sido estabelecido, um piso deve ser estabelecido caso a criança não tenha apresentado o piso. Para estabelecer um piso nestes casos, o examinador começa no ponto de entrada e trabalha para trás até a criança ter atingido o esperado ou até o item 1. Para que esse conceito fosse aplicado de maneira correta, apresentamos o seguinte fluxograma:

Figura 2: Fluxograma de aplicação do TEMA 3



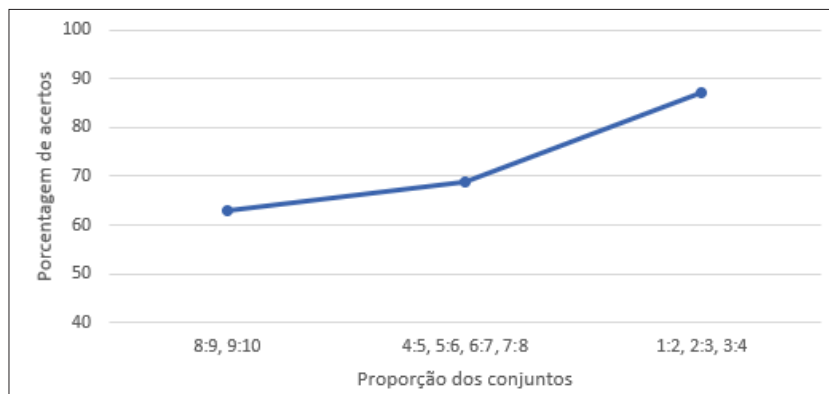
Finalizada a aplicação dos testes, assim que é atingido o piso ou o último item do teste, as respostas são contabilizadas como “escore bruto” na folha de registro e os outros dados são preenchidos de acordo com tabelas presentes no “manual do examinador”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise Preliminar

A primeira análise a ser feita é do desempenho das crianças na atividade de Senso Numérico Aproximado. Como esperado, houve uma facilidade maior de discriminar conjuntos de razão menores, descritos pelas proporções 1:2, 2:3 e 3:4. A variação de acertos ocupou as faixas de 50 a 100%, com uma média de 87% de respostas corretas. Para o segundo conjunto analisado (4:5, 5:6, 6:7 e 7:8), a média de acertos está localizada em 69%, com um mínimo de 40 e máximo de 86% de precisão. Por fim, o conjunto com o menor raio (8:9 e 9:10) apresentou máxima de 76 e mínima de 44% e média geral de acertos em 63%, como apresentados na Figura 3.

Figura 3: Porcentagem média de acertos na atividade de discriminação numérica em função da razão entre os conjuntos com margens de mínimos e máximos.



A média de 63% (8:9, 9:10), 69% (4:5, 5:6, 6:7, 7:8) e 87% (1:2, 2:3, 3:4) apresenta uma semelhança com os dados encontrados na literatura (ver Mazzocco, Feigenson e Halberda, 2011). Ainda considerando esse referencial, a diferença entre a porcentagem máxima e mínima para cada conjunto possui uma faixa maior do que a literatura, entretanto os valores médios se encontram acima do esperado.

Neste primeiro momento, cogitamos a possibilidade de haver uma correlação entre o desempenho na atividade de senso numérico com as habilidades matemáticas, levando em consideração que quanto maior a sensibilidade da criança de diferenciar as proporções entre os conjuntos, melhor seria seu desempenho nas resoluções de problemas matemáticos abordados pelo TEMA-3.

O teste, composto por 72 itens oferece o escore bruto a partir da quantidade de acertos totais de cada estudante. Para que o valor do escore de habilidades matemáticas seja pontuado de maneira correta, é necessário relacionar o valor do escore bruto com a idade expressa em anos e meses de cada criança. Esses valores apresentados pelos gráficos estão descritos na tabela do apêndice A do manual do examinador do TEMA-3.

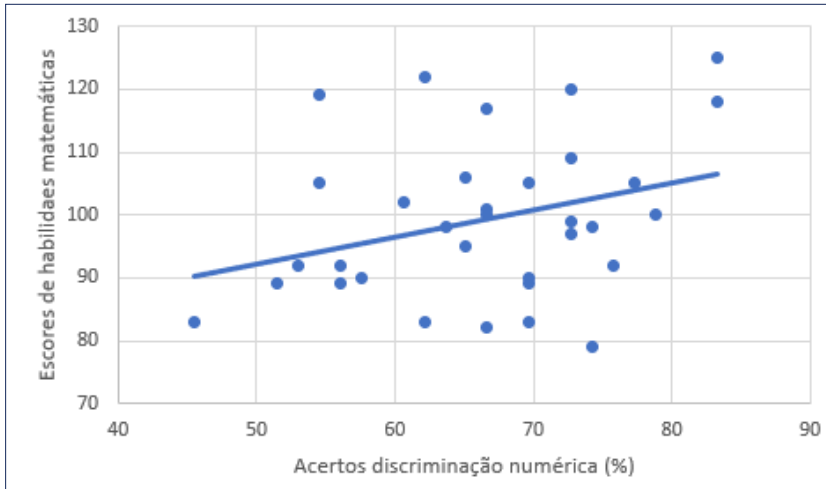
O coeficiente da correlação de Pearson, indicador da relação estatística entre duas variáveis contínuas, é calculado pela seguinte fórmula:

$$r_{xy} = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

O valor encontrado para esse coeficiente é de 0,31, apresentando, ainda que pequena, uma correlação proporcional entre as variáveis. Entretanto, alguns estudos iniciais apresentados apontam outros fatores que se relacionam com o desempenho das habilidades matemáticas da criança, tais como a escolaridade da mãe, o ensino em nível pré-escolar, o nível socioeconômico do aluno e a motivação (KOPONEN, 2007; ARNOLD, et al. 2002; VERDINE, et al. 2014; MIDDLETON, J. A.; SPANIAS, 1999). Esses fatores podem representar essa variação de 7% para a discriminação numérica.

A figura 4 apresenta a correlação entre a porcentagem de acertos do teste de descrição numérica e o escore das habilidades matemáticas. Essa correlação se encontra na margem de significância estatística, tendo em vista que o valor de $p = 0,07$.

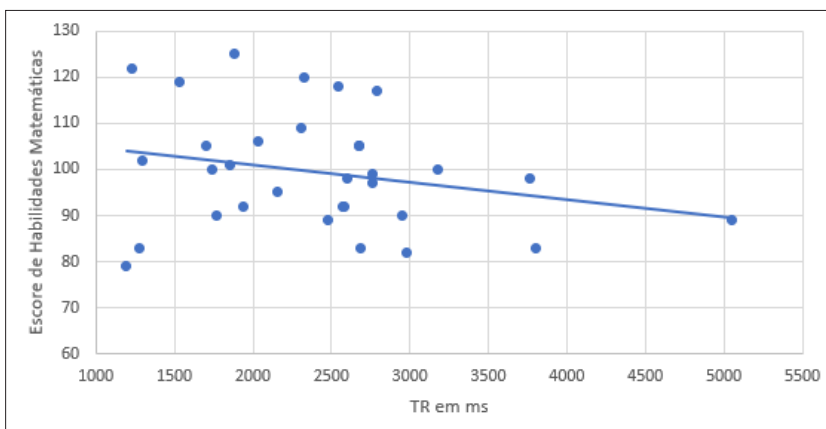
Figura 4: Associação entre a porcentagem de acertos na atividade de discriminação numérica e o escore bruto das habilidades matemáticas



Coefficiente de correlação (r) = 0.31 | P = 0.07

Para avaliar e validar essa possível correlação, ainda levando em consideração os pontos supracitados, olhamos também para a relação entre o escore das habilidades e o tempo de resposta da atividade de discriminação numérica, tendo em vista que, espera-se que, quanto mais rápido a criança respondesse a esse estímulo, maior seria sua precisão.

Figura 5: Associação entre o tempo de resposta (TR) e o escore bruto das habilidades matemáticas



Coefficiente de correlação (r) = - 0.24 | P = 0.03

Ao apresentar valores do coeficiente de correlação (r) = 0.31 e 0.24 e P = 0.07 e 0.03, acredita-se que existe a possibilidade de prever as habilidades matemáticas a partir do desempenho na tarefa de discriminação numérica. Essa previsão é dada acima, levando em consideração que, conforme ocorre o aumento do valor encontrado no eixo de acertos, maior seria o escore de habilidades. Além disso, isto significa que, o quanto mais rápido o aluno responde e com a melhor precisão, maior é a pontuação nas habilidades matemáticas, complementando os estudos de Halberda et al. (2008) com crianças de 14 anos dos Estados Unidos.

Apesar desse estudo abordar a relação entre a discriminação numérica e as habilidades matemáticas, ainda são necessários mais estudos nessa área pois existem lacunas sobre esse conhecimento. Apontado por Libertus (2011), existem possíveis consequências ao adquirir as habilidades matemáticas simbólicas a partir do senso numérico, já que elas podem levar a falha na representação numérica, dificuldade de avaliar operações matemáticas bem como diminuir o interesse dos estudantes devido a inacuracidade dessa discricção, causando uma pobre performance matemática futura.

É necessário considerar tais apontamentos para que esses estudos continuem a ser explorados, de maneira que possamos relacionar esse desempenho com as demais variáveis, como o desenvolvimento social e seu *background* familiar, o tempo de resposta e a fração de Weber. Mesmo que as conclusões deste artigo apresentem possíveis relações, ainda se fazem importantes futuras investigações para que esse processo matemático se considere claro e permita intervenções que visam melhorar a qualidade educacional das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta uma correlação de força moderada a baixa entre o senso numérico e o desenvolvimento das habilidades matemáticas em crianças de primeiro ano. A significância estatística observada não alcançou o valor estabelecido convencionalmente, mas, não chega a ser desprezível. Ademais, estudos anteriores evidenciaram correlação entre as mesmas variáveis de força compatível com a encontrada no presente estudo. Quanto ao poder preditivo de uma variável sobre a outra, considerando que os resultados apontam que a discriminação numérica explica 7% das habilidades matemáticas avaliadas, este valor não nos parece suficiente para justificar investimentos no ensino de discriminação numérica, pelo menos não

como único recurso. Há que se considerar que diversos fatores influenciam o desempenho escolar em matemática e que em crianças com discalculia o sistema de aproximação numérica apresenta baixa acurácia (BULL E JOHNSTON, 1997; GEARY, 1993; KOONTZ E BERCH, 1996).

Ainda que pesquisas nessa área abordem o desenvolvimento do senso numérico e a sua relação com habilidades matemáticas (HALBERDA E FEIGENSON, 2008; KOPONEN et al., 2007; PARK E BRANNON, 2013), no Brasil existem poucos estudos sobre esse campo do conhecimento (ver CORSO E DORNELES, 2010; DURO E DORNELES, 2020). Sendo assim, há a necessidade de buscar, cada vez mais, essa relação entre esses dois tópicos para que, a longo prazo, seja possível prever dificuldades com as relações matemáticas que se tornam presentes desde a infância até a vida adulta.

Para concluir, a utilização do TEMA-3 para verificar habilidades matemáticas é algo inédito no Brasil, não havendo estudos utilizando esse material para validar ou invalidar a teoria da correlação entre o senso numérico e habilidades matemáticas. Além disso, estudos sobre as influências externas, tal como o meio social da criança, são de extrema importância para que, a partir desse ponto, sejam repensadas práticas e o desenvolvimento desse conhecimento no início dos anos escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o financiamento desta pesquisa, prevista no edital PIBIC 04/2020 pelo CNPq. Agradecemos também os pais e/ou responsáveis por acreditarem em nosso trabalho desenvolvendo esse estudo, bem como toda a equipe da escola parceira em possibilitar que essa pesquisa acontecesse de maneira ética, correta e tranquila.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, David H., et al. **Accelerating Math Development in Head Start Classrooms**. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no 4, 2002, p. 762–70. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.762>.

BERCH, Daniel. **Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities**. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, no 4, julho de 2005, p. 333–39. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1177/00222194050380040901>.

BULL, Rebecca; JOHNSTON, Rhona S. **Children's Arithmetical Difficulties: Contributions from Processing Speed, Item Identification, and Short-Term Memory.** *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 65, no 1, abril de 1997, p. 1– 24. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2358>.

CIRINO, Paul T., et al. **Cognitive and Numerosity Predictors of Mathematical Skills in Middle School.** *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 145, maio de 2016, p. 95–119. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.12.010>.

CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas. **Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática.** *Rev. Psicopedagogia [online]*. 2010, v. 27, p. 298-309

DEHAENE, Stanislas. **The number sense: how the mind creates mathematics.** Oxford University Press, 1997

DURO, Mariana Lima; DORNELES, Beatriz Vargas. **Desenvolvimento da estimativa numérica de quantidades no ensino fundamental.** *Educación Matemática*, vol. 32, no 3, dezembro de 2020, p. 68–96. DOI.org (Crossref), doi:10.24844/EM3203.03

FEIGENSON, Lisa, et al. **Core Systems of Number.** *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, no 7, julho de 2004, p. 307–14. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.002>.

GEARY, David C. **Mathematical Disabilities: Cognitive, Neuropsychological, and Genetic Components.** *Psychological Bulletin*, vol. 114, no 2, 1993, p. 345–62. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.2.345>.

GINSBURG, Herbert P. **Children's arithmetic: how they learn it and how you teach it.** 2nd ed, PRO-ED, 1989.

GINSBURG, Herbert. P.; BAROODY, Arthur J. **Test of Early Mathematics Ability** (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED. 2003

HALBERDA, Justin; FEIGENSON, Lisa. **Developmental Change in the Acuity of the “Number Sense”: The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds**

and Adults. *Developmental Psychology*, vol. 44, no 5, 2008, p. 1457–65. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1037/a0012682>.

KOONTZ, Kristine L. **Identifying Simple Numerical Stimuli: Processing Inefficiencies Exhibited by Arithmetic Learning Disabled Children.** *Mathematical Cognition*, vol. 2, no 1, abril de 1996, p. 1–24. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1080/135467996387525>.

KOPONEN, Tuire, et al. **Cognitive Predictors of Single-Digit and Procedural Calculation Skills and Their Covariation with Reading Skill.** *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 97, no 3, julho de 2007, p. 220–41. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.03.001>.

RINALDI, Luca; GIRELLI, Luisa. **Commentary: From “sense of number” to “sense of magnitude” – The role of continuous magnitudes in numerical cognition.** *Frontiers in Psychology*, vol. 8, maio de 2017, p. 652. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00652>.

LIBERTUS, Melissa E., et al. **Preschool Acuity of the Approximate Number System Correlates with School Math Ability: Approximate Number System and Math Abilities.** *Developmental Science*, vol. 14, no 6, novembro de 2011, p. 1292–300. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01080.x>.

MANDLER, George; SHEBO, Billie J. **Subitizing: An Analysis of Its Component Processes.** *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 111, no 1, 1982, p. 1–22. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1037/0096-3445.111.1.1>.

MAZZOCCO, Michèle M. M., et al. **Preschoolers’ Precision of the Approximate Number System Predicts Later School Mathematics Performance**. *PLoS ONE*, organizado por Laurie Santos, vol. 6, no 9, setembro de 2011, p. e23749. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023749>.

MIDDLETON, James A.; SPANIAS, Photini A. **Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research.** *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 30, no 1, janeiro de 1999, p. 65. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.2307/749630>.

MIX, Kelly S., et al. **Quantitative development in infancy and early childhood.** Oxford University Press, 2002.

MOYER, Robert S.; LANDAUER, Thomas K. **Time Required for Judgements of Numerical Inequality.** Nature, vol. 215, no 5109, setembro de 1967, p. 1519–20. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1038/2151519a0>.

NUNES, Terezinha; BRYANT P. **Crianças fazendo matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PARK, Joonkoo; BRANNON, Elizabeth M. **Training the Approximate Number System Improves Math Proficiency.** Psychological Science, vol. 24, no 10, outubro de 2013, p. 2013–19. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1177/0956797613482944>.

SARAMA, Julie; CLEMENTS, Douglas H. **Early childhood mathematics education research: learning trajectories for young children.** Routledge, 2009

SCHNEIDER, Michael, et al. **Mental Number Line, Number Line Estimation, and Mathematical Achievement: Their Interrelations in Grades 5 and 6.** Journal of Educational Psychology, vol. 101, no 2, 2009, p. 359–72. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1037/a0013840>.

XU, Fei; SPELKE, Elizabeth S. **Large Number Discrimination in 6-Month-Old Infants.** Cognition, vol. 74, no 1, janeiro de 2000, p. B1–11. DOI.org (Crossref), [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00066-9).

A DOCÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, thayguedesc@gmail.com;

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

Mestrando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, josepauloj08@gmail.com;

RESUMO

O estágio curricular obrigatório nos cursos de graduação configura-se como o primeiro contato do aluno de graduação com as atividades docentes. Tratando-se do ensino da língua materna, a experiência mostra-se bastante desafiadora, visto que lecionar língua portuguesa exige manejo e domínio de diversos aspectos da língua que transcendem o contato puramente teórico. É nesse sentido que o presente artigo busca analisar e descrever as experiências docentes no campo do estágio de regência com sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para atingir os objetivos, a presente pesquisa consistiu-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa. Concluiu-se, com base nas observações, que a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e Literatura não está ligada apenas a seu domínio de conteúdo, mas também à percepção de que o conhecimento é socialmente construído na prática, por meio da troca mútua de saberes e experiências.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Literatura, Estágio Supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar e descrever as experiências docentes no campo do estágio de regência com sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como objetivos específicos, buscamos contemplar a análise e discussão dos fundamentos teóricos-metodológicos, conteúdos curriculares, sequências didáticas como procedimentos educacionais, entre outros aspectos da prática pedagógica observados nas experiências.

O Estágio Supervisionado é uma atividade exigida nos cursos de licenciatura com o intuito de desenvolver no licenciando o entendimento das teorias estudadas durante a graduação, a aplicabilidade dessas teorias e a reflexão sobre a prática iniciada durante o período. Nesse sentido, contribui para a instrumentalização do professor em formação em relação à transformação da sociedade e a construção da cidadania pelos seus estudantes.

O estágio de regência o estágio de regência configura-se como o primeiro contato com o futuro mundo do licenciando: a sala de aula, a escola e a sociedade. É um ensaio para a rotina de um docente, o primeiro impacto com a realidade, com os desafios e os ganhos da profissão. Ainda assim, a realização de estágio é um requisito para a obtenção de certificado de graduação, atuando como atividade integrante da formação profissional, no ensino superior. Diante disso, os relatos de estágio fazem parte da rotina acadêmica, constituindo importantes instrumentos de avaliação dos profissionais em formação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A datar do ano de 2006, executando exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estágio Supervisionado surge como uma etapa significativa na fase acadêmica dos alunos de licenciatura, porque propõe uma oportunidade a tal aluno de praticar a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas. Partindo desses conhecimentos, haverá a absolvição de todas as circunstâncias que fazem parte do cotidiano da sua área de formação, buscando melhores condutas e guiando à formação de sujeitos protagonistas.

Para Freire (1996), o processo de formação docente é um processo contínuo, que se estende por todo caminho profissional do docente. Diante disso, a formação irá englobar processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem, ao passo que vai qualificando os indivíduos envolvidos nesses processos buscando o lugar de transformadores e exploradores desse âmbito. Entrando em contato com o ambiente escolar, o aluno licenciando irá se deparar com a realidade social da educação: as dificuldades na sala de aula, a comunidade onde a escola está inserida, a falta de acompanhamento familiar dos alunos. O conhecimento dessas questões se tornará a essência estruturante na formação do aluno licenciando como um futuro profissional da educação. Os saberes dos profissionais da educação estão inseridos no seu cotidiano, por isso, esses conhecimentos estão sujeitos a transformações e adaptações quando inseridos na prática. Segundo Tardif:

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2002, p. 15).

Ainda sobre a prática docente, é importante mencionar que ela ultrapassa as barreiras da sala de aula. De acordo com Gómez Pérez (1997) ela é uma prática que se sustenta na reflexão do conjunto de questões educativas. Sendo assim, a prática do estágio é fundamental na aquisição de capacidades profissionais, pois o aluno licenciando se utiliza do aporte teórico adquirido durante a graduação. Além de que o professor se torna uma grande ajuda tanto pessoal, quanto profissional na vida de seus alunos.

Desse modo, é através da observação, pesquisa, planejamento, aplicação de práticas na sala de aula, avaliação de diferentes atividades e a convivência com o ambiente profissional que o Estágio Supervisionado contribui na formação do profissional da educação. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 18).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa consistiu-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa. As atividades aqui descritas aconteceram a partir das análises do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, com uma carga de 80 horas de atividades práticas, sendo subdivididas em 40 horas de atividades para o Ensino Fundamental e 40 horas de atividades para o Ensino Médio. O referente estágio foi realizado na Escola de Aplicação Professor Chaves, no município de Nazaré da Mata, no período de 15 de março a 15 de maio de 2019, nas duas modalidades de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização da escola campo de estágio

A escola-campo para a regência das aulas de Língua Portuguesa foi a Escola de Aplicação Professor Chaves (EAPC), situada na Rua Professor Américo Brandão, número 43, no Centro da cidade de Nazaré da Mata, no estado de Pernambuco. A instituição de ensino é mantida pelo Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco (UPE) e pela secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco.

A escola possui três blocos distribuídos em dezesseis salas de aulas, cinco salas administrativas (coordenação administrativa, coordenação pedagógica, gestão, sala dos professores, e sala de atendimento ao aluno), seis salas laboratórios (Laboratório de informática, laboratório de inglês, laboratório de física, laboratório de geografia, laboratório de biologia e um laboratório de história), uma sala de reunião, uma cozinha com dispensa, um refeitório, um pátio para recreação e uma quadra poliesportiva. Possui dois banheiros na área do refeitório, dois na sala dos professores e mais dois perto da quadra, sendo esses com vários boxes tanto para banho quanto para uso fisiológico.

Em relação à estrutura organizacional, a escola dispõe de um quadro de quarenta e quatro funcionários, sendo distribuídos em: um gestor, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica, duas secretárias, um agente administrativo, trinta professores, dois auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, um porteiro, um vigia, uma psicóloga e uma pedagoga. Também foi observado que a estrutura física da sala de aula é bastante favorável à prática pedagógica: ela é bastante arejada, com boa iluminação, compostas de cadeiras e uma mesa para o professor.

O Projeto Político Pedagógico tem como objetivo geral oferecer a todos da Escola de Aplicação Professor Chaves – Gestão escolar, corpo docente, discente, pais, demais funcionários, como também a comunidade escolar – um norte de modelo de educação defendido e posto em prática pela instituição. O documento foi elaborado coletivamente por todos que fazem parte da instituição. O Projeto Político Pedagógico está embasado nos princípios de diretrizes de bases, baseado na Lei nº9394/96.

A instituição é conceituada por ser referência para as escolas da região da Mata Norte de Pernambuco. Contendo prêmios de excelência concedidos pelo Governo do Estado de Pernambuco e UNESCO, teve maior pontuação na prova do SAEPE em 1º lugar na Mata Norte, e em 2º lugar do Estado, como também em 1º na OBMEP. Além de que possui um dos maiores números de aprovação em vestibulares da região, ingressando em média 70% dos seus alunos em instituições de cursos superiores. No decorrer do ano letivo, são desenvolvidos vários projetos, tais como: o IPA (Incentivo à Pesquisa Aplicada), o Encontrarte, o JINCLAPE (jogos interclasses), o English Day, Café Literário, Feira de Profissões, Olimpíada de Matemática, Olimpíada de Língua Portuguesa e excursões pedagógicas.

A instituição é o ponto de estágio para os estudantes de graduação por possuir vínculo com a Universidade de Pernambuco, sendo conhecida por ser um ótimo campo para adquirir experiências profissionais, pois dá uma autonomia, aos seus estagiários, sendo eles responsáveis por preparar seus próprios planos de aula, avaliações e atividades em classe, assumindo verdadeiramente a prática docente.

4.2 Análise das turmas observadas

4.2.1 Turmas do Ensino Fundamental

Quadros 1 e 2: Panorama das turmas observadas no Ensino Fundamental

Turma 01	
Escola	Escola de Aplicação Professor Chaves
Modalidade	Ensino Fundamental
Ano	8º Ano A
Turma 02	
Escola	Escola de Aplicação Professor Chaves
Modalidade	Ensino Fundamental
Ano	9º Ano B

Fonte: elaborado pelos autores

Na turma 01 encontra-se o 8º ano A do Ensino Fundamental que contava com 34 alunos e funcionava no turno da manhã e nela foram regidas 16 horas de aulas. Na turma 02 encontra-se o 9º ano B do Ensino Fundamental que contava com 38 alunos e funcionava no turno da manhã e nela foram regidas 14 horas. As duas turmas possuem, no total, 12 aulas de Língua Portuguesa durante a semana, subdividindo-se em aulas de gramática, redação e práticas de literatura. As aulas de ambas as turmas são ministradas pelo mesmo professor.

Na turma 01, se notou que os alunos são receptivos, bem animados em relação ao vínculo de amizade que possuem com os professores. No que diz respeito à participação, eles participaram bem das atividades propostas, foram interativos, se comunicaram com o docente, tirando dúvidas, etc. Na turma 02, notou-se que os alunos também são receptivos, porém mantem um tom de conversa alto e por vezes questionam a autoridade do docente. Em relação participação, a sala se divide: há os que realizam as atividades e os que não realizam, o mesmo se dá na interação e comunicação.

Em uma visão geral, ambas as turmas possuíam alunos interessados, que realizaram as atividades, se comunicaram e interagiram com o docente. Porém, notou-se uma maioria desinteressada na turma 02, os quais pediam para ir ao banheiro e se ausentava durante toda a aula ou mantinham conversa com outros colegas. Notou-se também que apesar de serem turmas do Ensino Fundamental, ambas possuem conhecimentos do *ciberespaço*, mostrando que conhecem tendências que surgem na Internet, relacionando algumas às atividades propostas pelo docente.

4.2.2 Turmas do Ensino Médio

Quadros 3 e 4: Panorama das turmas observadas no Ensino Médio

Turma 01	
Escola	Escola de Aplicação Professor Chaves
Modalidade	Ensino Fundamental
Ano	1º Ano C
Turma 02	
Escola	Escola de Aplicação Professor Chaves
Modalidade	Ensino Fundamental
Ano	2º Ano A

Fonte: elaborado pelos autores

Na turma 01 é constituída pelo 1º ano C do Ensino Médio, que totalizavam 37 alunos e funcionava no turno da manhã e nela foram regidas 16 horas de aulas. Na turma 02 encontrou-se o 2º ano A do Ensino Médio que contavam com 36 alunos e funcionava no turno da manhã e nela foram regidas 14 horas de aulas. As duas turmas possuem no total 10 aulas de Língua Portuguesa durante a semana, subdividindo-se em aulas de gramática, redação e práticas de literatura. As aulas de ambas as turmas são ministradas pelo mesmo professor.

Na turma 01 se notou que os alunos são comunicativos, receptivos e divertidos. Em relação à participação, eles participaram bem das atividades, sempre comentando sobre a variedade as mesmas em relação as do cotidiano. Na turma 02 se notou que os alunos são bastante quietos, não possuem muito vínculo de comunicação com o docente. No que diz respeito à participação, eles realizaram as atividades, porém não participaram muito oralmente, por vezes, precisando ser instigados a responder as perguntas propostas em algumas atividades.

Em ambas as turmas possuíam alunos interessados nas atividades, porém a turma 01 mostrou-se mais interativa do que a turma 02. Notou-se também que a turma 02 trabalhava mais em cumplicidade e conjunto com seus colegas enquanto que a turma 01 se mostrava mais fragmentada, se organizando em grupos de mais afinidade. As duas turmas mostraram-se interessadas nos eventos da escola e a relação das atividades de Língua Portuguesa propostas pela regência dentro deles e também em relação aos vestibulares SSA e ENEM que possuem um grande foco dentro da escola.

4.3 Análise do perfil docente

4.3.1 *Professor A*

O docente responsável pela turma do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação Professor Chaves possui formação em Letras – Português e Inglês e possui pós graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Seu currículo conta com 5 anos de experiência na área do ensino de língua portuguesa.

Por possuir especialização na área de Língua Portuguesa, a professora tem um profundo conhecimento e extenso domínio dos conteúdos relacionados a sua área profissional. Entretanto, sua concepção de linguagem é bastante tradicional e focada no ensino de gramática pura gramática

normativa da língua. Segundo Travaglia (2003) a abordagem deste tipo de gramática no contexto escolar desconsidera a pluralidade da língua, bem como suas ricas variações pois “apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua” (TRAVAGLIA, 2003, p.30).

Durante a entrevista a professora mostrou possuir um viés mais discursivo da linguagem, afirmando que o trabalho pedagógico da língua portuguesa deve considerar o processo de interação, tanto no processo de uso da linguagem, quanto os sujeitos que nela interagem dentro de determinados contextos. Todavia, na prática do ensino seu viés metodológico não funciona desta maneira, talvez por força da tradição.

O planejamento bimestral das aulas está baseado na matriz curricular emitida pela Secretaria de Educação do estado. Conforme a análise, ele prescreve que os discentes precisam desenvolver habilidades em diferentes gêneros textuais (seminários, entrevistas, resenhas, etc), reconhecer efeitos de sentido e trabalhar elementos linguísticos a partir do texto. Entretanto, observa-se na prática que quando a professora trabalha com textos e gêneros textuais, acaba os utilizando como pretexto para a resolução de atividades com elementos puramente gramaticais. Antunes (2003) critica bravamente este tipo de abordagem, pois o texto passa a ter uma função reducionista quando é utilizado para trabalhar com gramática de forma descontextualizada, retirando deste apenas frases isoladas para classificações e nomenclaturas gramaticais:

[E]nquanto o professor de Português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas, ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”, persistindo-se, assim, o quadro desolador do insucesso no que tange à deficiência lingüística do educando, que se reflete, na maioria das vezes, em outras disciplinas. (ANTUNES, 2003, p.17)

Desta maneira, habilidades importantes como a leitura, oralidade e produção de textual, acabam ficando em segundo plano. Assim, é possível observar na turma que quando solicitados, poucos são os alunos que conseguem expressar seu pensamento ou participar de debates em que sua opinião crítica é importante. Tampouco conseguem mostrar opiniões e argumentos mais profundos em momentos que exigem raciocínio crítico sobre determinado assunto.

Por desconhecerem como a gramática normativa aplicada em sala de aula deve ser aplicada na construção do texto, a atividade de produção textual enfadonha ou considerada muito difícil já que como foi possível perceber, a professora em correções afirma que os alunos “escrevem errado”. As aulas puramente gramaticais são uma barreira para isso, já que não conseguem enxergar sentido ou funcionalidade em exercícios de classificações.

Contudo, apesar dos grandes desafios necessários a serem enfrentados, a professora é organizada e cumpre com todas as suas responsabilidades profissionais. Sem nenhuma barreira, ela forneceu seu programa de aula e planejamento didático para análise, no qual foi possível observar que ela se planeja com antecedência necessária. Cuidadosamente fornece apoio e ajuda aos alunos e é também bastante atenciosa com a turma.

4.3.2 Professor B

A docente responsável pela turma observada nas atividades de estágio nas turmas do Ensino Médio pertence ao quadro de funcionários efetivos da escola. A docente possui formação em Letras e possui pós graduação em Língua, Linguagem e Literatura. Seu currículo conta com 4 anos de experiência na área do ensino.

Durante o momento de observação do estágio, a professora se mostrou bastante solícita e forneceu todos os materiais solicitados como o planejamento e plano de aulas. Tal fato indica que a professora é bem organizada e prepara-se para as aulas com antecedência. Pelo que foi observado, ele também consegue cumprir a risca tudo que é planejado.

É interessante elucidar aqui que o professor durante as aulas utiliza dos mais variados métodos e até modifica alguns nas aulas seguintes quando observa que os estudantes não se adequaram muito. Esse repensar da sua própria prática docente é necessário para a instrumentalização do aluno, visto que desta maneira o professor abandona a ideia de poder absoluto e busca uma prática mais democrática.

O professor possui uma metodologia de ensino voltada para o uso de gêneros textuais em língua portuguesa. Durante a observação, foi perceptível que o uso destes textos na sala de aula ignoram totalmente a perspectiva tradicionalista de gramática normativa. A todo tempo de leitura, a professora estimula o debate e a oralidade dos alunos ao discutirem elementos críticos e linguísticos presentes na integralidade dos próprios textos. Isso mostra que o planejamento e a prática metodológica de ensino da professora está de

acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares, pois estes preconizam que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.24)

Assim, é notável que trabalho com gêneros por parte da professora é muito importante pois permite aos alunos o desenvolvimento de habilidade de leitura crítica, que é uma das habilidades necessárias para as exigências do vestibular. Além de promover interação e debate na sala de aula, a professora também trabalha muito com a escrita dos gêneros que estão em estudo, possibilitando que estes alunos desenvolvam algo que está presente em seu meio social. Desta forma até mesmo as questões gramaticais são trabalhadas de forma contextualizada e os alunos compreendem o seu uso a partir do contexto de construção do texto que as exigem.

Assim, o trabalho mostrado pelo professor utilizando os gêneros é crucial para que os alunos desenvolvam um conhecimento acerca dos gêneros e uma capacidade linguística mais elaborada, pois segundo Bakhtin (2000):

[...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 301-302),

O professor também opta por uma metodologia voltada para aulas mais lúdicas e recorre a outros métodos fora do livro didático. Ele utiliza bastante o aparato digital fornecido pela escola. Durante as aulas de português, os alunos aprendem fazendo relações pragmáticas com música, filmes e vídeos. Isso é muito importante pois “é na escola que o aluno deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua...” (PARANÁ, 2008, p..38). Assim, para que o aluno tenha contato com diferentes situações da língua em uso, faz-se necessário a utilização destas tecnologias na escola.

O resultado de tal empenho é a observação de turmas mais dedicadas e engajadas com a aula, mesmo com dificuldades que são comuns em qualquer sala aula.

4.4 Análise das aulas ministradas

4.4.1 Regência nas turmas de Ensino Fundamental

A princípio, foram realizadas as entrevistas com os gestores sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e os módulos de avaliação propostas na unidade de ensino. Em seguida, foi realizada a entrevista com o professor do 8º e 9º ano, sobre o planejamento das aulas previsto para as referidas turmas. Analisou-se o currículo, os livros, as atividades propostas, os parâmetros, etc. O intuito da análise se deu para conhecer como as aulas de Língua Portuguesa são conduzidas em ambas as turmas, a diferença de conteúdos e a recepção deles em cada uma.

Em segunda instância, a partir da análise do planejamento do professor e de uma sondagem prévias das práticas docentes contidas nele, foi elaborado um planejamento didático e uma sequência didática para a prática de regência nas turmas supracitadas. Optou-se por trabalhar com gêneros textuais dentro da sequência didática, visto que trabalha passo a passo formas sistemáticas e progressivas dos elementos linguísticos, além de oferecer aos alunos o uso concreto do texto. Para Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Nesse sentido, o gênero textual escolhido para trabalhar dentro da sequência didática foi o conto, dado que é uma narrativa curta e não contém uma estrutura complexa para análise.

O planejamento e a sequência aplicada respeitaram os conteúdos previstos na unidade e o cronograma do professor, para que não houvesse prejuízo e choque com o calendário escolar. Foi decidido que a sequência didática planejada seria aplicada nas duas turmas, com o intuito de ver a receptibilidade em ambas. Segue o modelo de sequência didática aplicada:

Quadro 5: Sequência didática utilizada no Ensino Fundamental

Eixos de Ensino	Passo-a-passo	Material Didático
Leitura e Oralidade	Foi perguntado aos alunos o que eles entendiam por conto e se sabiam as diferenças entre o conto e as demais narrativas. Foram feitos os seguintes questionamentos: Vocês já leram algum conto? Se sim, qual? Onde leram o conto? Em seguida, a sala foi dividida em quatro grupos e cada um ficou com um conto da coletânea “Contos de Enganar a Morte” do escritor, ilustrador e pesquisador Ricardo Azevedo. Primeiro grupo, conto: “O homem que via a morte”; Segundo grupo, conto: “O último dia na vida do Ferreiro”; Terceiro grupo, conto: “O moço que não queria morrer”; Quarto grupo, conto: “A quase morte de Zé Malandro”. Após a leitura, cada grupo relatou a história/enredo do conto com os colegas, gerando interação na turma e com as histórias dos textos.	Exemplares dos contos distribuídos em sala de aula;
Gênero Textual	Foi realizada uma aula expositiva apresentando aos alunos o gênero conto, expondo suas características construtivas, funcionalidade e estrutura. Em seguida, foram expostos os tipos de contos existentes e solicitado que os alunos identificassem nos contos distribuídos em sala de Ricardo Azevedo a linguagem, qual a finalidade do gênero, elementos da narrativa, etc.	Exemplares do conto distribuídos em sala de aula; Data show; Computador.
Escrita	Foi solicitado que os alunos escrevessem, individualmente, um conto com tema livre. Foi atentado para que eles explicassem os elementos textuais necessários no texto (coesão, coerência, conectivos, pontuação) e os específicos do conto (início, desenvolvimento, clímax e desfecho, além do tempo, espaço, personagens, cenário da trama, etc.). Também foi orientado para que os alunos atentassem para o público alvo, o assunto e o objetivo do conto. Em seguida, os alunos leram o conto na sala de aula para os colegas.	Lápis e caneta; Folha de ofício.
Análise Linguística	Foi realizada uma aula expositiva sobre concordância verbal e nominal, pontuação e sobre o uso dos conectivos como elementos produtores de sentido. Foi solicitado para que os alunos fizessem uma análise de seus contos e identificassem neles os conectivos e em seguida os substituíssem por outros que fizessem o sentido ficarem o mesmo. Em seguida, foi pedido que os alunos fizessem uma narrativa curta sem concordância, sem uso de conectivos e sem pontuação. Após isso, foi explicado que o entendimento do texto ficará comprometido sem o uso destes recursos.	Data show; Computador; Lápis e caneta; Folha ofício.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Dolz, Noverraz e Shnewly (2004)

No primeiro momento da regência da turma 01 (8º ano A), foram regidas aulas sobre orações coordenativas e subordinativas, classes gramaticais, além de aplicação e correção dos exercícios referentes aos assuntos e dinâmicas. No primeiro momento da regência da turma 02 (9º ano B), foram regidas aulas sobre frase, oração e período, pronomes relativos, além da aplicação de textos

complementares referentes aos assuntos. No segundo momento da regência, em ambas as turmas houve a aplicação da sequência didática, totalizando uma carga horária de 6 horas em cada turma, conforme comprovações anexadas.

Em relação ao eixo de leitura e oralidade, os alunos participaram ativamente na leitura dos contos, interagindo nas perguntas propostas pela sequência. No eixo de gênero textual houve alguns conhecimentos prévios sobre o gênero apresentado, aos que não conheciam ou não sabiam a diferença todas as dúvidas foram sanadas. Já no eixo da escrita, havia alguns que não entendiam ou tinham dificuldade em desenvolver o enredo da narrativa. No eixo de análise linguística houve uma participação significativa na correção das produções, visto que ficaram instigados a ler a história para os colegas. Algumas narrativas foram sobre os próprios colegas e as relações entre eles. Aos que não queriam participar, foi preciso dizer que as atividades propostas valiam uma pontuação extra.

4.4.2 Regência nas turmas de Ensino Médio

Inicialmente foram realizadas as entrevistas com os gestores sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e os módulos de avaliação propostas na unidade de ensino. Em seguida, foi realizada a entrevista com o professor do 1º e 2º ano, sobre o planejamento das aulas previsto para as referidas turmas. Assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio também se analisou o currículo, os livros, as atividades propostas, os parâmetros, e o intuito da análise se deu para conhecer como as aulas de Língua Portuguesa são conduzidas em ambas as turmas, a diferença de conteúdos e a recepção deles em cada uma.

Em segunda instância, a partir da análise do planejamento do professor e de uma sondagem prévias das práticas docentes contidas nele, foi elaborado um planejamento didático e uma sequência didática para a prática de regência nas turmas supracitadas. Também se optou trabalhar com gêneros textuais dentro da sequência didática, no qual o gênero escolhido foi o artigo de opinião, dado que ele trabalha a argumentação e posição do autor, o que é muito importante para o processo interativo dos alunos.

O planejamento e a sequência aplicada respeitaram os conteúdos previstos na unidade e o cronograma do professor, para que não houvesse prejuízo e choque com o calendário escolar. Assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio também foi decidido que a sequência didática planejada seria aplicada nas duas turmas, com o intuito de ver a receptibilidade de ambas. Segue o modelo de sequência didática aplicada:

Quadro 5: Sequência didática utilizada no Ensino Fundamental

Eixos de Ensino	Passo-a-passo	Material Didático
Leitura e Oralidade	Foi feita uma sondagem prévia para saber o que os alunos entendiam pelo gênero artigo de opinião. Foram feitos os questionamentos: Onde vocês encontram esse tipo de texto? Para que serve? Já testaram escrever algum artigo de opinião? Qual? Como foi? Em seguida, foram distribuídas cópias do texto “Corrupção cultural ou organizada?” de Renato Janine Ribeiro e “Menino de nove anos é internado após agressão em escola” da Agência Estado. Logo após, foi realizado um debate entre os alunos sobre a diferença entre os dois textos, especificando o tema, estrutura e direcionabilidade.	Exemplares de artigos de opinião e notícia distribuídos em salade aula;
Gênero Textual	Foi realizada uma aula expositiva sobre o gênero artigo de opinião, expondo suas características, estrutura, e aspectos temáticos. Em seguida, foram expostos alguns artigos de opinião e também algumas notícias, para que os alunos soubessem a diferença. Foi pedido para que os alunos identificassem nos textos anteriores as características de cada gênero, fazendo os questionamentos: Em qual veículo de comunicação ele foi publicado? Como é escrito esse tipo de texto? Qual foi a variedade de língua utilizada para a escrita de cada um dos textos?	Exemplares de artigo de opinião e notícia; Data show; Computador.
Escrita	Foi solicitado que os alunos produzissem, individualmente, um artigo de opinião sobre o tema “Uso de uniforme na escola: sim ou não?”. Foi atentado para que eles introduzissem no artigo de opinião os elementos textuais necessários (coesão, coerência, conectivos, pontuação) bem como a estrutura do artigo de opinião (estatísticas, contextualização, exemplos, provas, argumentos, etc.). Também foi solicitado para que os alunos atentassem para o público alvo e objetivo do artigo de opinião. Em seguida, os alunos leram seus artigos de opinião na sala de aula, o professor expôs os argumentos de cada um no quadro e depois analisou com os alunos a melhor argumentação e defesa do ponto de vista.	Lápis e caneta; Folha ofício; Quadro branco.
Análise Linguística	Foi realizada uma aula expositiva acerca das ideias do texto, pontuação, correção ortográfica e coesão e coerência como elementos textuais. Foi pedido para que os alunos fizessem uma análise de seus próprios artigos de opinião e identificassem a falta desses elementos e que os reescrevessem novamente. Em seguida, a turma foi organizada em duplas para que os alunos lessem os artigos um do outro e contribuíssem na análise. Foi explicado que essas estruturas são essenciais para um texto de artigo de opinião da melhor qualidade, além de contextualizarmos com o concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa.	Data show;

Fonte: elaborado pelos autores com base em Dolz, Noverraz e Shnewly (2004)

No primeiro momento da regência da turma 01 (1º ano C), foram regidas aulas sobre vícios de linguagem e variações linguísticas, tipos de discursos, além de aplicação e correção dos exercícios referentes aos assuntos e trabalhos em grupos. No primeiro momento da regência da turma 02 (2º ano A), foram regidas aulas sobre a estrutura do período simples, técnicas de resumo, além da aplicação de textos complementares referentes aos assuntos. No segundo momento da regência, em ambas as turmas houve a aplicação da sequência didática, totalizando uma carga horária de 6 horas em cada turma, conforme comprovações anexadas.

Em relação ao eixo de leitura e oralidade, os alunos participaram razoavelmente na leitura dos artigos, interagindo razoavelmente nas perguntas propostas pela sequência. No eixo de gênero textual houve conhecimentos prévios sobre o gênero apresentado, visto que alguns já tinham visto em algumas provas de vestibulares e nos próprios simulados aplicados na escola. Já no eixo da escrita, poucos tiveram dificuldades, apenas confundiram com outro gênero textual e também se notou que ficaram instigados a defender seus pontos de vista. No eixo de análise linguística houve uma participação significativa na correção das produções, dado que ficaram animados com a ideia de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Poucos foram os que não queriam participar, as turmas em sua maioria participaram razoavelmente.

5. CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa foi de extrema importância para vivenciar na prática uma maior e melhor visibilidade do ambiente escolar, como também adquirir uma bagagem maior de conhecimentos e práticas pedagógicas a serem inseridas em meus métodos de ensino como docente de língua materna. O real conhecimento do processo de funcionamento da futura área de trabalho, a vivência da teoria estudada na prática e a oportunidade de conhecer o funcionamento e organização de uma escola, são saberes que não poderiam ser adquiridos apenas com os estudos de disciplinas teóricas encontradas na grade curricular do curso de licenciatura.

Este componente curricular permite exercer reflexões depois de cada aula, em busca de melhorias e transformações ao longo do período de regência e com certeza as mudanças continuam no decorrer do cotidiano. Foi possível observar que cada turma possui uma realidade diferente, que exige posturas diferentes, a cada ano são situações diferentes e assim são

exigidas do professor constantes atualizações e desta forma, flexibilidade nas mudanças na maneira de conduzir e de orientar o seu trabalho diante dos seus alunos. Isso possibilita-nos perceber o quanto a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e Literatura não está ligada apenas a seu domínio de conteúdo, mas também à percepção de que o conhecimento é socialmente construído na prática, por meio da troca mútua de saberes e experiências.

Em vista disso, o estágio supervisionado apresenta uma grande importância e significado na formação docente, proporcionando uma experiência ímpar, portanto, “é neste momento que o acadêmico se vê professor e avança ou recua se identifica ou não com a sala de aula e todas as situações nela encontradas [...]” (SCALABRIN & MOLINARI).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira Da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: Ed UFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 21 de junho, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. – Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GÓMEZ, Angel. Pérez. **O pensamento prático do professor:** A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba. 2008. p. 38

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática de estágio supervisionado nas licenciaturas.** Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf. Acesso em: 21 de junho. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS ANARQUISTAS NO BRASIL EM INÍCIOS DO SÉCULO XX

DENISE CRISTINA FERREIRA

Doutora em Ciências Sociais e professora do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus- Cuité –PB , e-mail: denisecristina20_cg@hotmail;

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as questões pedagógicas dos libertários no Brasil no início do século XX, período de intensas transformações sociais, políticas e econômicas. A análise foi realizada por um jornal operário e anarquista, A Plebe, da cidade de São Paulo, existente entre os anos de 1917 a 1935. Este jornal deixou um legado importante para a sociedade, junto ao movimento operário. A relevância desta pesquisa consiste no conhecimento da contribuição das propostas pedagógicas postas por anarquistas durante o período considerado. As cópias do jornal A Plebe foram coletados do arquivo pessoal do orientador da pesquisa. Estes foram catalogados em ordem cronológica. Dentre os diversos temas debatidos nos artigos analisados, destaco: sociedade, igreja, Estado, escola, criança, professor, trabalho manual ao trabalho intelectual, ciência e arte, ensino e prática e outras visões sociais. Através da leitura destes artigos podemos compreender uma época importante para a formação das instituições brasileiras. Tendo como contribuição teórica um olhar divergente daquele apresentado por literaturas especializadas.

Palavras-chave: Educação, Sociedade, Anarquismo, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas. Período de muitos conflitos, acompanhado dos avanços da ciência, tecnologia e da industrialização. Em muitos países da Europa se formavam exércitos de revoltosos contra as políticas de repressão e autoritarismo. Fatores como a disputa por interesses econômicos, políticos e territoriais deram origem, mais tarde, a duas grandes guerras que afetou o século. Foram essas a Primeira Guerra Mundial no início do século XX (1914-1918), e depois, a Segunda Grande Guerra Mundial entre os anos (1940-1945).

Neste cenário, na sociedade brasileira aconteciam profundas transformações sociais e conflitos de pensamento. Os avanços da ciência, do capitalismo e o acelerado processo da industrialização culminaram em movimentos revolucionários por todo o mundo. No Brasil não seria diferente. O ano de 1888, com a abolição da escravatura negra, pode ser considerado marco a partir do qual ocorreram modificações no âmbito do trabalho, nas formas políticas sociais e religiosas.

O processo de urbanização causou impactos consideráveis. A transição de uma sociedade agrária para industrializada, o saneamento, as inovações da tecnologia e as novas perspectivas de trabalho foram algumas destas conseqüências. A chegada de trabalhadores imigrantes europeus impulsionou a formação de organizações operárias. O Brasil, por estar no início da sua industrialização, necessitando, portanto, de mão-de-obra, acolheu imigrantes para trabalharem nas fábricas e nas fazendas. Surgia neste período uma massa de trabalhadores com péssimas condições de vida, com horário de trabalho extenuante. A situação da mulher e da criança operárias era ainda mais grave. Sobre elas recaíam maus tratos, castigos corporais, multas e, no caso das mulheres, violências sexuais.

Os trabalhadores sofriam com o autoritarismo e a repressão. Essa foi uma das camadas mais atingidas pelo acelerado desenvolvimento da industrialização. Com o propósito de reivindicar melhores condições de trabalho e de vida, começaram a se organizar. Nesse momento o movimento operário teve como referência o pensamento anarquista e anarcossindicalista¹ (NASCIMENTO, 2006, p. 23).

1 Anarcossindicalismo, conhecido como sindicalismo revolucionário e, ainda que de forma menos recorrente, sindicalismo de ação direta e anarquismo operário.

O movimento anarquista propunha o estabelecimento de uma sociedade livre das imposições do poder estatal e da exploração econômica. As idéias libertárias já se faziam presentes na Europa em meados do século XIX, chegando ao Brasil de modo mais intenso no início do século XX. A partir das organizações dos trabalhadores o anarquismo se aproximou dos movimentos populares (JOMINI, 1990, p. 50).

O mais importante dentro deste debate é o fato destes ativistas não estarem apenas preocupados questões políticas e econômicas, mas, também com a educação, a situação mulher e da criança operária, com a ciência, arte, igreja entre outros. Ainda falando das organizações dos trabalhadores é importante mencionar as formas como estes propagavam suas idéias. Como organização coletiva, fundaram associações, agremiações, sindicatos e uma imprensa própria.

No que diz respeito à esfera política foram implantadas algumas limitações aos movimentos sociais. Uma destas medidas foi A lei Adolfo Gordo, proposta no ano de 1907, pelo deputado paulista Adolfo Gordo, regulamentando a expulsão dos estrangeiros. Essa medida esteve fundamentada na ideia de que muitos dos líderes das movimentações eram imigrantes tidos na medida de agitadores. Além disso, podemos fazer referência à perseguição e repressão à imprensa operária neste momento.

Na análise do pensamento libertário foram vistos alguns artigos presentes no Jornal A Plebe, periódico de grande projeção no movimento operário. Os próprios os operários elaboravam, custeavam, confeccionavam, imprimiam, distribuíaam os periódicos. Esse jornal fundado em 1917, durou até meados dos anos 50, mesmo com diversas interrupções por conta da repressão política. Mesmo com a dificuldade em propagar o pensamento social, deixou um legado importante.

A intenção destes trabalhadores com o periódico seria propagar seus ideais e despertar a sociedade dos problemas da época. Os operários inconformados com a condição passiva da sociedade buscavam através da informação uma maneira de inquietar as mentalidades. Em meio a tantos problemas políticos e econômicos a questão especificamente educacional esteve presente entre os libertários.

A preocupação com a formação educacional da sociedade era um fator de preocupação entre os anarquistas. No período considerado da pesquisa os libertários expõem críticas ao papel da igreja e do Estado como principais interferências ao processo educacional. Um fator prejudicial, segundo os libertários ao desenvolvimento do ser humano.

Para a elaboração deste trabalho dividimos nossas análises em dois momentos. O primeiro marcado pelo embasamento teórico da temática, de modo mais geral tratamos da educação. Para que num segundo momento pudéssemos esclarecer de forma específica através da compilação dos artigos dos operários.

O primeiro momento, portanto, foi marcado pela leitura de literaturas voltadas para a questão educacional. O debate estabelecido entre as leituras esteve situado na esfera da educação, escola e sociedade. As três possuem relações sendo assim, a educação como representada pela escola, no sentido de atender a sociedade.

As leituras caminharam no sentido de impor alguns questionamentos relacionados aos efeitos da educação na sociedade. Assim como a educação aparece com um papel importante para o desenvolvimento do indivíduo, surge também, um outro questionamento, que se trata de uma educação mediada pelos interesses da política vigente. Podendo essa última ser um fator prejudicial à formação da sociedade (CARVALHO, 1997, p. 32).

Uma reflexão pertinente, neste contexto, seria para que o ensino? Com essa indagação podemos pensar na finalidade do ensino na sociedade, ou seja, pensar nos interesses políticos que o Estado impõe ao processo do ensino. Essa intervenção estatal de acordo com os libertários é prejudicial à sociedade. Um momento para questionar os conhecimentos mediados nas escolas. Pois, uma educação baseada no autoritarismo e conservadorismo serve apenas para reproduzir uma classe social (CHAZARIN, 1997, p. 77).

Os debates em torno do ensino e da escola estão muito presente em nosso cotidiano. A todo instante presenciamos discussão em torno da escola como o principal lugar para adquirir conhecimentos. Geralmente nas discussões especializadas, é como se a aprendizagem do indivíduo estivesse essencialmente associada ao fator do ambiente escolar. Dentro desta reflexão é importante pensar no papel da escola na sociedade. Tendo em vista a importância deste ambiente e os tipos de reproduções sociais que neles podem ser estabelecidos. (VEIGA, 1997, p. 69).

A importância da educação para os libertários estaria na maneira como essa poderia beneficiar as lutas sociais. Além de ser um recuso no qual os libertários poderiam expressar suas aspirações. Propostas pedagógicas foram apresentadas pelos clássicos do anarquismo como: Kropotkin, Bakunin, Proudhon e entre outros. Sem deixar de citar contemporâneos: Francisco Ferrer Y Guardia e Paul Robin. Esses além de terem se preocupado

com as questões teóricas da educação, pensaram também na aplicação prática da pedagogia (LUIZZETO, 1987, p. 09).

Essa breve introdução será num momento posterior, mais bem elaborada pela a leitura dos artigos do jornal operário. Esse primeiro instante serviu para o levantamento de algumas questões sobre a educação. Para que no segundo momento fossem esclarecidas. Foram estes os questionamentos de orientação, tendo em vista, o surgimento de outros se necessário para o desenvolvimento da pesquisa: Qual a idéia dos autores dos artigos sobre o papel da educação? Qual era o sentido da educação na sociedade da época? Quais foram as propostas educacionais vistas pelos artigos? Quais as maiores dificuldades dos autores para expressar sua visão sobre educação?

Partindo destes questionamentos situamos nosso segundo momento da pesquisa, com uma análise minuciosa dos artigos.

METODOLOGIA

Como recurso metodológico analisamos imagens fotografadas do Jornal A Plebe, estas imagens foram fotocopiadas nos acervos dos anarquistas na Unicamp. Trata-se de uma análise minuciosa de artigos de um jornal operário e anarquista que teve inúmeras tiragens entre os anos de 1917 até fins de 1935. O pensamento destes libertários fazem parte de um acervo que tece duras críticas a uma época em questão. As análises foram realizadas por meio de fichamentos de temáticas obedecendo uma ordem cronológica e a linguagem da época. Sendo assim, fizemos uma apresentação seguindo a edição mais antiga para a mais recente. Essa foi uma das formas escolhida para acompanhar as modificações dos pensamentos dos autores de acordo com o contexto social. Foram analisados 26 artigos do jornal A Plebe, todos com temáticas referentes à educação. Os artigos foram catalogados em ordem cronológica, a fim de compreender as transformações sociais da época.

A relevância deste estudo foi pensar no resgate das inspirações pedagógicas de anarquistas atuantes durante o período do início do século XX. Um momento crucial na formação das instituições brasileiras. Como contribuintes: Adelino Tavares de Pinho, Edgar Leuenroth, João Penteado, Maria Lacerda de Moura, Rodolfo Felipe, Florentino de Carvalho entre outros. Nomes que apresentaram inquietação com a questão educacional preocupados com a formação da sociedade futura. A proposta deste trabalho é reabilitar as propostas educacionais dos libertários. Na intenção de apresentar para a

academia outras formas educacionais propostas para a sociedade que não tiveram referência na história da educação nas leituras especializadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor apresentação das discussões dos libertários optamos pela divisão das análises a partir de fichas temáticas, levando em consideração a contribuição sistematica dos autores.

A sociedade: a educação no brasil

Para melhor abordar as temáticas dos artigos, foi importante pensar na sociedade da época. Os artigos selecionados, neste instante, estiveram preocupados com questões relacionadas aos impasses da época. Momento de muitos embates e conflitos de pensamento conhecer este momento através da leitura dos artigos é primordial para prosseguir com as demais temáticas. Os anos com os quais tivemos contato para o estudo desta temática foram entre 1917 e 1935. Ocasão em que o Brasil era governado por políticas autoritárias e conservadoras. O mundo sofria com as consequências da I guerra Mundial (1914-1918).

Nesse sentido as discussões em torno das questões sobre: pátria, religião, economia, industrialização, ciência, trabalhadores, entre outros, se faziam presentes nos meios acadêmicos e entre os movimentos sociais. A sociedade da época estava imbuída de uma visão preconceituosa, conservadora e autoritária. Os ditos intelectuais oficiais, nesta ocasião estavam preocupados com a questão da raça, com a idéia de branqueamento racial. Uma preocupação dita entre os debates destes intelectuais como fator de degenerescência da humanidade.

É importante ressaltar a sociedade brasileira como inserida num momento marcado pelas políticas oligárquicas, para quem as causas sociais eram causa de polícia. Como foram os casos dos movimentos sociais: o forte de Copacabana, a revolta da vacina e entre outros. A sociedade se mostrava passiva as mazelas sociais o que deixava os escritores do jornal A Plebe inquietos. Por isso, tentavam despertar as mentalidades sociais através dos artigos, expondo, seus ideais sociais.

Dentro deste debate sobre a sociedade, mencionada pelos autores é pertinente refletir na formação educacional dos indivíduos. Tendo em vista, as interferências e dificuldades enfrentadas pela educação neste momento

histórico. Surge um questionamento: como estavam as estatísticas sobre a alfabetização dos indivíduos neste período? Essa foi uma preocupação apresentada no artigo de Ângelo Lasheras. Dotado de um pensamento convulsivo fez duras críticas a igreja por mandar fechar no Brasil as Escolas Modernas de Barcelona de Francisco Ferrer. Para o autor, existiam tão poucas escolas no Brasil, mas, mesmo assim o clero ainda mandou fechar as poucas existentes: “Recorrendo as estatísticas ficaremos pasmados ante o grande número de analfabetos, dos que apenas {...}”², e cuja a escola constitui a força nesta civilização, que portanto, o nega. É, apenas, um jogo de interesse, em que a ignorância desempenha o papel de obstruir o caminho da emancipação (LASHERAS, 1932, p. 01).

Este autor ainda chama a sociedade para sair do obscurantismo como fator de degenerescência da humanidade. A referência do autor faz parte da reflexão em torno de uma sociedade que se torna passiva aos males proposto pela política autoritária. A idéia de obscurantismo faz parte de uma alusão à história da humanidade. Pensar o Brasil no início do século XX, como um período em que a sociedade estava voltada para os avanços da ciência e da industrialização. A idéia de obscurantismo está relacionada ao presente papel da igreja e suas interferências no processo educacional. Por isso, autores como Ângelo Lasheras e Antonio Manuel Vinhais lançaram duras críticas a uma sociedade que ainda participa deste dito obscurantismo:

A ninguém é dado assistir indiferente ao formidável combate que ora se está desferindo entre as forças do obscurantismo e as da liberdade. Desde a cosmopolita S. Paulo ao lugarejo mais recôndito deste imenso Brasil, constatamos que a influencia clerical se faz sentir e duma forma aniquiladora. Tomemos como exemplo o magistério. As escolas normais (fabricas de professores do catolicismo) então controladas pelas hostes papalinas; e estas só concederão os diplomas aos futuros mestres-escola, após estarem cientificados da profissão de fé religiosa dos mesmos (VINHAIS, 1933, p. 01).

A sociedade ainda é temática para outros autores como fruto de uma organização legal e moralista, como ratifica Maria Lacerda de Moura³. Para ela a coletividade está acorrentada pelas imposições do Estado. A intenção

2 Essa representação gráfica faz parte da pouca identificação da frase devido a conservação do jornal.

3 MOURA, Maria Lacerda de. Espiral. A Plebe. São Paulo – SP 17/12/1932

seria despertar as mentalidades através da educação. Pois, a educação seria uma forma de libertar o indivíduo destes entraves sociais. Uma autora militante anarquista chama a atenção da sociedade para o papel da educação como transformadora. A forma de libertação destes indivíduos na sociedade estaria na recusa das imposições da igreja e do Estado na vida social dos indivíduos.

Notas sobre Francisco Ferrer Y Guardia

Francisco Ferrer Y Guardia foi um anarquista militante nascido em Barcelona no ano de 1859. Condenado a morte no dia 13 de outubro de 1909. Era filho de pais católicos, criado com uma educação autoritária e repressora. Na sua adolescência ingressou numa fábrica em Barcelona. A partir deste momento que começou a surgir seu interesse pela educação. Suas aspirações pedagógicas tiveram reconhecimento pela Europa e em outros países.

Seu pensamento seria de uma escola que propagasse um ensino pautado numa concepção racional e científica. Fundou a Escola Moderna de Barcelona em 1901 inspirados pelas idéias de Paul Robin. Suas escolas foram fundadas em vários países, inclusive no Brasil, onde foram estabelecidas três escolas na cidade de São Paulo. O propósito de Ferrer era por em prática suas aspirações teóricas de uma pedagogia libertária. Uma educação que valorizasse a espontaneidade do indivíduo, sem nenhum vínculo estatal, centrada na harmonia completa sem castigos, nem premiações.

Mas, devido ao sucesso das suas escolas, Francisco Ferrer Y Guardia foi perseguido pela política da época, sofrendo ataques violentos. Em 13 de outubro de 1909 foi condenado a morte pelo clero espanhol. Antes da sua execução Ferrer deu seu último grito que marcou as mentes daqueles com consciência livre “Viva a Escola Moderna”. Feitas tais considerações sobre a vida de Ferrer é importante mencionar alguns artigos que tiveram a preocupação de abordar tal temática.

Nomes como Andrade Cadete, Suvárine, Zezo Costa, João Penteadó, Adelino de Pinho, Souza Passos tiveram a preocupação em questionar a morte de Ferrer. Esses foram os que mais se destacaram dentro da temática. Na discussão do pensamento de cada autor é importante fazer referência ao contexto no qual se insere essa discussão. Como já havia mencionado, os debates estavam acontecendo no período da Primeira Grande Guerra

Mundial (1914-1918). Os principais questionamentos estavam voltados para: nacionalidade, guerra, pátria, educação e a condição dos trabalhadores.

O pensamento de Andrade Cadete, por exemplo, estava cercado de idéias racionalistas. Seu artigo publicado em 14 de outubro de 1917, intitulado Relembrado faz referência à importância de Ferrer e suas propostas educacionais. Coloca o fato da morte de Ferrer como forma de elevar ainda mais os libertários a atuarem na proposta racionalista. Seu pensamento estava movido pela idéia racionalidade. Um pensamento voltado para o aperfeiçoamento do futuro. Nesse sentido, as idéias de Ferrer são postas na seguinte condição:

Nada de duvidas, nada de preconceitos, nada de irracional; tudo de positivo, tudo livre, tudo científico. E' o que o ensino racional proclama cheio de ardor para a chegada do futuro. E para que o futuro que se antevê cheio de justiça, seja um facto dos mais breves, preciso é, acima de tudo, divulgar o mais possível a instrução e a educação puramente racionais, reunindo todos os esforços, aproveitando todas as energias sinceras (CADETE, 1917, p. 01).

Seu pensamento racional e voltado para o futuro faz referência à instrução propagada por Ferrer. A importância das propostas de Ferrer para a educação no Brasil foi uma constante entre os libertários. A próxima citação apresenta de modo contundente o espírito de inquietude do autor sobre a condenação de Ferrer. Sua indignação e revolta têm como proposta despertar a sociedade para uma causa tão desonesta como foi a morte de Ferrer: “No mesmo instante em que Ferrer cahia num fosso do odiento castello de Montjuich, muitos cérebros se iluminaram e viram na Anarquia a etapa final e indestrutível da humanidade espezinhada e revolta (CADETE, 1917, p. 01).

O artigo de Suvárine fala da injustiça que foi para todos a morte de Ferrer. Esse fato foi visto pelos libertários como atraso social. Para isso o autor centra sua crítica na igreja. Fala do clero como um dos principais símbolos de monstruosidade ao condenar Ferrer. Percebe-se neste nitidamente uma negação da idéia de pátria e religião. Com isso, é possível compreender como seu pensamento estava atravessado pelo período da I Grande Guerra Mundial no qual a preocupação central era o debate sobre nacionalidade, guerra e entre outros. Tendo como ponto de partida a morte de Ferrer, o autor apresenta sua crítica a tais elementos citados: “Então serão pagos os crimes que através de tantos séculos tem sido praticados em nome da

PÁTRIA e da RELIGIÃO, demonstrando-se assim que as idéias sahem dos homens, mas não se estinguem com elles!” (SUVARINE, 1917).

Numa mesma linha de raciocínio, Zejo Costa faz duras críticas ao papel da igreja na morte de Ferrer. Sua reflexão não se limita apenas ao contexto de sua época. Mas, com um pensamento sistematizado faz alusões a história de muitos pensadores. Tendo como referência as perseguições e violências marcadas pela política conservadora de muitos momentos históricos. A morte de Ferrer foi para ele o reflexo de uma grande injustiça praticada pela igreja. Pelo fato de propagar um pensamento inquietante, primordial para o desenvolvimento humano, e fora do campo das oficialidades. Como marca do papel da igreja o autor menciona alguns pensadores vítimas da autoridade clerical:

Todos os gênios foram perseguidos pela igreja, a inimiga do progresso humano. [...] ⁴ Giordano Bruno, Gallileu, Antonio José da Silva e Bartholomeu de Gusmão, eis outras victimas que a igreja aniquilou pelo mais atroz supplicio, unicamente por serem homens de engenho, por possuírem um cérebro mais elevado que os vulgares da época (COSTA, 1917, p. 01).

A intenção deste escritor era despertar a novas gerações para a luta por uma sociedade mais justa. Pelo fato de ainda no século XX a igreja ter tanta participação na sociedade. Zejo Costa teve a preocupação de fazer alusão à história de grandes pensadores com o mesmo fim de Ferrer. Um outro artigo que caminha neste mesmo sentido é o de João Penteado. Tendo como ponto de partida a história de vida de Francisco Ferrer faz alusão à história da humanidade construída pela condenação de grandes heróis. Assim, como Ferrer que suas idéias lhe custaram a perseguição e a vida, aconteceu o mesmo com Sócrates, Platão, Giordano Bruno, Leão Tolstoi entre outros. Foram pensadores que cultivaram a razão sendo duramente perseguidos pelo clero.

E' assim o mundo! Mas a lição da historia nos serve de consolo, porque vemos eternizados em suas paginas os nomes de Sócrates, o mestre de Platão, cujas memórias são veneradas entre povos diversos do planeta: de João Huss, o mártir da liberdade de consciência; de Savvanarola, Giordano Bruno

4 Pelo fato da pouca visibilidade da imagem do jornal.

e outros, cujos feitos heróicos lhes custaram a perseguição e a vida (PETEADO, 1919, p. 01).

O debate sobre educação não estaria restrito apenas ao Brasil, mas era uma preocupação em outros países. O pensamento de Adelino de Pinho menciona a importância dos debates no Brasil. Por ter sido um dos propagadores da Escola Moderna de Barcelona no Brasil. Seu ideal foi mostrar para a sociedade os limites em relação à carência da educacional. Devido a isso, fez referência ao Brasil como um país de analfabetos. Com um restrito número de escolas no Brasil, quem prevalecia era a catequização da igreja católica. O autor menciona o que a igreja manda fazer com as poucas escolas racionalistas implantadas no Brasil.

Que a escola racionalista é a escola do futuro não resta dúvida. Basta ver o furor com que os governantes clericais e jesuíticos desta terra investiram contra as modestas Escolas Modernas aqui existentes, mandando-as fechar como prejudiciais aos interesses das altas camarilhas de comerciantes, industriais e governantes jesuíticos, reacionários ultra-conservadores e apoucados de juízo e de previsão social! (P. 1920, p. 01).

Com esse artigo, ele tenta despertar os trabalhadores para se unirem em favor da instrução social. De acordo com Pinho, o fato de terem fechado as poucas escolas modernas no Brasil seria um motivo para que os trabalhadores se mobilizassem na intenção de propagar sua própria educação.

O papel da Escola: No campo Oficial e a Contraproposta

A escola dentro do campo da oficialidade é vista como um ambiente apropriado para apresentar conhecimento. Tido como um estabelecimento no qual o indivíduo desenvolve sua aprendizagem. A prioridade de está numa escola para aprender é regra nas normas do Estado. Em contraposição os libertários apresentam suas críticas em torno de uma escola financiada pelo Estado propagando um ideal que favorece apenas uma minoria. Os libertários almejavam uma escola onde proporcione liberdade no desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Uma escola sem preconceitos, pautada na harmonia dos saberes. Um local no qual todos pudessem cultivar o aprendizado longe dos preconceitos e dogmas.

Essa foi uma das finalidades de Francisco Ferrer y Guardia quando fundou a Escola Moderna de Barcelona em 1901. Sua escola se propagou por

vários países inclusive no Brasil. Particularmente, na cidade de São Paulo foram abertas três escolas modernas, sendo fechada em seguida pela igreja católica. Com objetivo de apresentar um ensino racional, científico e libertário, com a recusa de todo preconceito social.

Sobre a escola moderna particularmente foram analisados os artigos de Zejo Costa, Suvárine, Andrade Cadete, Sousa Passos e Adelino de Pinho. Esses autores fizeram uma descrição e admiração a Escola Moderna de Barcelona. De acordo com eles, a escola moderna representou as verdadeiras pretensões dos anarquistas em relação ao verdadeiro papel da escola. Uma escola pautada no ensino racional com propostas fundamentadas na co-educação social e sexual.

Para melhor situar as propostas da escola moderna o jornal A Plebe publicou um artigo do próprio Francisco Ferrer no qual ele mostra seu objetivo ao fundar sua escola. Segundo ele, o que antes estaria apenas no campo da teoria, agora seria a representação da prática educacional. Esse trecho deixa claro o sentido e objetivo de Ferrer ao fundar sua escola.

A Escola Moderna pretende combater quantos prejuízos dificultem à emancipação total do indivíduo, adaptando o racionalismo humanitário, que consiste em inculcar à infância a anciã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais, para que pelo seu conhecimento possa combatel-as e oppor-se a ellas. Os ensinios racionalistas e científico da Escola Moderna há de abraçar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favorável á liberdade do individuo e a harmonia da collectividade, mediante um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classes nem sexo (FERRER, 1917, p. 01).

Ainda sobre o papel da escola podemos citar o pensamento de Elyseu Reclus. Sua idéia é que devemos ter uma escola pautada na co-educação social e sexual. Onde não haja preconceito nem distinção de pessoas. Tendo em vista, a educação como um processo fundamental na formação do indivíduo. Por isso, deveríamos ter uma maior preocupação com a formação educacional de uma sociedade. Pois seria através da educação que se podia pensar na transformação da sociedade:

Trataremos de preservar os nossos filhos da triste educação que recebemos; aprendemos a educal-os de modo que se desenvolvam na mais perfeita saúde physica e moral; saibamos fazer deles homens como nós quizerarnos ser. Não

esqueçamos nunca que o ideal de uma sociedade se realiza sempre (RÉCLUS, 1917, p. 01).

Passando para Antônio Manuel de Vinhais percebemos suas duras críticas a escola da sociedade vigente. A primeira crítica seria o papel da igreja como aquela que interfere de modo direto na sociedade. Essa é uma crítica presente em vários artigos. Tendo como principal a recusa da imposição clerical. Sua proposta seria despertar as mentalidades para pensar que a educação da igreja estava voltada para a manutenção da exploração. “Tomemos como exemplo o magistério. As escolas normais(fabricas de professores do catolicismo) então controladas pelas hostes papalinas; e estas só concederão os diplomas aos futuros mestres-escola, após estarem cientificados da profissão de fé religiosa dos mesmos” (VINHAIS, 1933, p. 01).

Logo, as escolas nesta época eram ainda bases para a formação de um pensamento extremamente clerical. Essa será ainda uma temática abordada no momento posterior deste estudo. Para finalizar esse instante sobre o papel da escola na sociedade da época, o pensamento de Maria Lacerda de Moura, aponta bem para os efeitos desta escola na formação do indivíduo. “A escola asfixia... distribue diplomas de eunucos mentaes. Os educadores de todos os crédos, cada qual se julga o detentor da verdade” (MOURA, 1933).

Ser professor na perspectiva do pensamento libertário

O Professor é uma figura importante no campo da aprendizagem. Visto pela oficialidade como elemento primordial no processo educacional. Na atualidade, o professor significa aquele que nos apresenta um conhecimento, ou nos ensina algo pronto. No debate entre os artigos está foi uma temática de expressividade acompanhada de críticas.

Os autores, preocupados com a educação faziam referência ao papel do professor como aquele que possui grande influência na formação do indivíduo. O professor no Brasil no início do século XX, estava ainda sujeito as condições da igreja e do estado. Seu papel diante da educação seria importante para a formação da sociedade. Por exercer um papel importante, o professor foi tema de discussão entre os libertários. Está foi à proposta de Ângelo Lasheras, ao falar de diversas profissões.

Professores: Educai as crianças com delicadeza de sentimentos, inspirando-lhes nobres idéas, para que no dia de amanhã não sofram as conseqüências dos princípios as vezes errôneos que lhes gravastes nas suas mentes inexperientes;

fazei, enfim, com que essas flores desabrochem com a sua candura e propriedades naturais (LASHERAS, 1932, p. 01).

Como percebemos essa seria uma prioridade do professor: educar no sentido de libertar a mentalidades das crianças e dos adultos. Pois, o presente destas crianças dependeria o seu futuro. Os professores da sociedade em que menciona os artigos faziam parte do servilismo ao clero.

Para melhor apresentar este debate o artigo de Antônio Manuel Vinhais é bastante sugestivo com um título que remete a uma pergunta: Professores ou Agentes do Vaticano?. Esse artigo traz abordagens pertinentes sobre a função do professor na sociedade. Denuncia o professor como aquele que reproduz o pensamento da igreja. Neste cenário, a verdadeira missão do professor está invertida, ao invés de libertar as mentes, está contribuindo para aprisioná-las.

Não podemos resistir a tentação de formular esta pergunta: professores, ou agentes do vaticano? E ela está mais que justificada. O professorado, na sua maioria, está ao serviço dos urubus de batina. A nobre missão do educador, salvo as raras exceções, está literalmente invertida (VINHAIS, 1933, p. 01).

Com este artigo o autor tenta despertar as consciências destes intelectuais. Uma massa de professorado, para atuar contra os preconceitos da igreja. O papel destes professores seria importante para a formulação de novas formas de atuação pedagógicas. O autor chama a atenção para a urgência destes profissionais na formação da sociedade. Pois, o objetivo dos libertários seria propagar com um professor compromissado com a solidariedade, pautado na igualdade e longe dos preconceitos.

Outra crítica aparece nos artigos sobre o professorado, ao mencionar a guerra. O professor aparece como influência nas mentalidades jovens. Esta foi uma visão exposta num artigo publicado em 1933. Período em que está próximo do início da II Guerra Mundial. Os países sentem as implicações sobre as questões relacionadas a pátria, nacionalidade e grande é a cobrança da participação dos jovens na guerra. Com isso Manoel Sanchez faz referência a ingenuidade do professorado ao incutir nas mentes dos jovens a sua contribuição na guerra. “Esses professores vivem a engendrar o crime na mente das crianças; são professores de crimes, de miséria, de dor e da escravidão, de seres que não vivem, mas que apenas vegetam, maus filhos, perversos irmãos, péssimos esposos e piores cidadãos (SANCHEZ, 1933, p. 01).

A Educação Infantil a partir do anarquismo

A criança aparece como uma temática bastante discutida entre os libertários. Dentre os grandes clássicos do anarquismo que tiveram a preocupação com educação, a instrução infantil ocupa um lugar importante. A condição da criança na sociedade aparece dentro das discussões dos artigos. Os autores mencionam as péssimas condições de vida das crianças, principalmente as operárias. Momento em que apenas as crianças da classe burguesa tinham a oportunidade de estudar. Pois, a maioria de classe desfavorecida estava nas fábricas trabalhando junto com suas mães nas tecelagens. As que recebiam alguma alfabetização eram através da catequização.

Um artigo bastante importante nesse sentido publicado pela A Plebe, foi o de Elyseu Réclus cujo título foi o futuro dos nossos filhos. Neste, o autor chama a atenção dos adultos para a formação daqueles que irão nos representar no futuro. Segundo ele, a educação do filho do trabalhador é importante para a formação da sociedade futura.

Acima do homem feito, por mais desgraçado que seja está a criança. Este ser débil não tem direitos e depende do capricho benevelo ou cruel. Nada o protege contra a estupidez, a indiferença ou a perversidade dos que se arvoram em seus amos. Quem lançara, pois, em seu favor, o grito de liberdade? (RÉCLUS, 1917, p. 01).

Um outro autor de referência chamado Primitivo Raimundo Reis, com pseudônimo de Beato da Silva faz duras críticas a igreja como monopolizadora da educação infantil. Neste momento ele acusa a igreja em apresentar uma educação preconceituosa, conservadora para o desenvolvimento das crianças. Um fato prejudicial para as mentalidades infantis:

Mas a gananciosa exploração clerical não para ai. Pervertendo as almas das crianças com seus tendenciosos ensinamentos; fazendo delas futuras servas cegas aos seus desmandos e caprichos, os padres e as freiras ainda procuram sugar-lhes diariamente a maior quantidade de níquel. E' indigno e desprezível, mas é a verdade. Roubam miseravelmente, sem escrúpulo, até as crianças (BEATO DA SILVA, 1920, p. 01).

Nesta época a educação que era propagada para as crianças estava pautada nos preconceitos patrióticos e religiosos. Segundo os anarquistas, esse mal deveria ser extirpado das mentes das crianças. Os debates sobre nacionalidade, pátria, guerra, o cultivo do ódio não deveria ser propagado na

mente das crianças. Veja como Manoel Sanchez em seu artigo define como deveria ser a educação infantil:

Precisamos ensinar a criança que só existe uma única pátria, uma única bandeira, que não precisa de exércitos, que não precisa canhões nem rabinas; precisamos dizer a verdade as crianças de todo o mundo que são todas irmãs, que através das fronteiras, por cima das fronteiras, desprezando as fronteiras, a humanidade se abraça, no abraço fraternal da paz e do trabalho, para a vida Livre da sociedade livre! (SANCHEZ, 1933).

A ciência e os intelectuais

O Brasil no início do século XX estava cercado de grandes acontecimentos, eram debates sobre raça, ciência, industrialização, guerra, militarização entre outros. Dentro deste embate surgiam diversas correntes de pensamento. Sendo essas comunistas, socialistas, anarquistas e conservadoras. O embate travado pelos pensadores se fazia de modo compulsivo.

Neste debate surge à discussão relacionada ao papel dos intelectuais na sociedade, uma temática de grande expressividade nos artigos. Os escritores estavam inseridos num contexto de muitas adversidades o que reflete diretamente no seu pensamento. Para isso, o autor Antônio Zozio inicia seu artigo com a reflexão sobre o termo “intelectualismo”. Esse termo muito usado entre os partidários chama para a reflexão, Qual está sendo a função deste intelectualismo? É dentro deste debate que o autor apresenta algumas objeções sobre as críticas dos operários a esses intelectuais. A crítica esta situada no distanciamento que alguns destes intelectuais têm com os operários. Desse modo, apresenta qual deve ser o papel desse intelectual:

Um intelectual, substantivado o adjetivo, é para o nosso léxico um homem que cultiva de preferência as ciências ou as letras. Pelo que se refere ao cultivo das ciências sem ser inteligentes e ainda sem contar com um entendimento privilegiado. Quem consegue viver do cultivo das Matemáticas, da física, da Arquitetura, da filosofia, de qualquer ramo da historia Natural, da geografia, da historia ou, em suma, de qualquer disciplina científica; porque se não tivesse inteligência clara e cultivada, não poderia realizar os complicados trabalhos que realiza. Por isso duvido que os operários, quando falam mal dos intelectuais, possam referir-se a estes sábios, que cultivam as ciências e graças aos quais o

progresso material e ideal é dia a dia mais notório (ZOZOIA, 1934, p. 01).

A intenção é mostrar como estes intelectuais estavam preocupados com a causa operária. Muitas eram as críticas contra os intelectuais que a serviço do Estado ficavam contra as greves dos operários, em troca de algum cargo na administração pública.

Apontamentos sobre trabalho manual e trabalho intelectual

No debate sobre os intelectuais surge um outro questionamento pertinente para uma análise em especial. É o que os libertários chamam de Trabalho Manual e Trabalho Intelectual. Alguns pensadores como Fourier, Paul Robin, Proudhon apresentam de modo peculiar a preocupação sobre a formação do indivíduo intelectual associado com a prática.

Nos artigos os debates são direcionados aos questionamentos sobre o papel dos trabalhadores intelectuais. Na intenção de compreender a importância da união entre o intelectual e a prática. A idéia de que a ciência tem o poder de conhecimento e assim deve ser usada para o bem da humanidade. No artigo de Antônio Manuel Vinhais ao falar do papel do professor ele tenta mostrar a junção entre o trabalho manual e intelectual como favorável à humanidade:

A vossa capacidade mental divos-a qua ficar neutros em presença desta decisiva batalha, é impossível: portanto, descei da torre de marfim em que tendes vivido, e vinde juntar o vosso precioso esforço ao dos trabalhadores manuais, que vos receberão de braços abertos, por reconhecerem que sois tão vítimas como nós. As infrenes explorações capitalista (VINHAIS, 1933, p. 01).

A idéia central destes escritores é unir o trabalho das ciências, ou destes intelectuais que vivem das ciências como o trabalho manual dos operários. O trabalho do intelectual não é superior ao trabalho manual. É nesse sentido que os artigos percorrem propondo pensar na contribuição desta união. Ainda em Antônio Zozia sua proposta é bastante clara em relação ao trabalho destes intelectuais do pincel:

Ao contrário, os verdadeiros intelectuais, os que cultivam as ciências e as artes com proveito, tem que trabalhar com as mãos nos laboratórios, nas clínicas, nos observatórios e nos

centros de cultura experimental. Passaram os tempos dos axiomas a priori e dos infólios dogmáticos e hoje trabalha-se observando e realizando experiências que exigem uma habilidade material. Por tanto, a separação entre intelectuais e operários torna-se cada vez mais impossível (ZOZOIA, 1934).

O pensamento do autor é bastante sugestivo, pois, para ele o trabalho intelectual deve ser aquele que cultiva o conhecimento junto com a prática. Essa seria a forma de unir a ciência e a arte com finalidades únicas. Tudo para o bem da humanidade sem distinção, nem preconceitos. A junção destas duas propostas seria primordial para se pensar na formação solidária de uma sociedade futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anarquistas apresentaram a possibilidade de pensar numa educação ampla, ou seja, que proporcione ao ser humano liberdade, harmonia e solidariedade. Suas propostas estiveram voltadas para questões sobre a criança, sociedade, escola e a idéia de unir o trabalho manual e trabalho intelectual. Quando falamos em criança é importante mencionar a preocupação dos libertários em relação à educação infantil. A criança é vista de modo especial entre os anarquistas por representar o nosso futuro. As crianças para os pedagogos libertários devem está aptas a desenvolverem suas habilidades de modo livre e racional. Pensam a criança com suas autonomias e particularidades próprias. A idéia central está posta na recusa de um direcionamento da criança, como é estabelecido no ensino oficial. Em Proudhon a criança deve ser preparada para o futuro; Já em Bakunin as crianças devem ser livres para desenvolver suas habilidades não sendo propriedade de ninguém (LIPIANSKY, 1999: 35).

Como percebemos as temáticas abordadas estiveram focadas nos impasses do contexto social. As críticas ao autoritarismo político, principalmente no campo educacional era uma constante na leitura dos artigos. O campo educacional na sociedade do século XX, estava sob a guarda do conservadorismo católico e também de outros segmentos da sociedade. A igreja tinha muita influência na formação educacional dos indivíduos. Esse seria um fator crucial de recusa entre os libertários.

Nesse questionamento é necessário mencionar as várias escolas fundadas por anarquistas na intenção de propagar um ensino racional e distante dos preconceitos. Foram algumas destas com princípios na Europa como as

escolas de Cempuis de Paul Robin (1817-1912), as escolas de Hamburgo (1919-1930), a lasnaia - Poliana fundada por Tolstoi em 1862, entre outras. Tais escolas foram pensadas na intenção de por em prática as concepções teóricas almejadas pelos anarquistas.

O debate sobre o papel da escola surgiu sob algumas reflexões. Autores como Adelino de Pinho, Souza Passos, Antonio Manoel Vinhais, Maria Lacerda de Moura, entre outros, mencionaram a importância da escola na formação da sociedade. Souza Passos, por exemplo, fala da importância da Escola Moderna, na formação educacional do indivíduo. Uma escola pautada no ensino racional, sem preconceitos nem dogmas. São propostas interessantes para refletirmos sobre a proposta de uma escola na nossa sociedade.

Nesse sentido, é interessante pensar na constituição da história social da escola. Como um ambiente criado para manter os indivíduos coesos e longe das questões da sociedade. Essa é uma idéia que faz parte das instituições autoritárias da nossa sociedade. A escola aparece como um local de reprodução das posições hierárquica e uniforme no meio social. Ao pensarmos na infra-estrutura ou nas antigas arquiteturas das escolas jesuíticas, podemos compreender que estas representam bem a distância entre a escola e a sociedade. A escola oficial torna-se um ambiente onde priva o indivíduo do seu contato externo. Esse é um momento que pode ser descrito como uma prisão social. Instante para aprisionar o corpo de forma disciplinadora a fim de tornar dóceis os corpos. Como um espaço devidamente organizado, hierarquizado para favorecer a manutenção da ordem.

Em contrapartida os libertários almejavam a implantação de escolas pautadas na ajuda mútua, na ação direta e na autogestão. A proposta destes seria uma educação no qual os próprios operários pudessem financiar sem o apoio do Estado. Através de festas, venda de livros e outros recursos os trabalhadores poderiam propagar uma educação livre. Com a ajuda e participação dos trabalhadores a educação poderia ser mediada em coletividade na harmonia e solidariedade em apoio mútuo.

De acordo com os ideais dos anarquistas, percebemos a educação libertária como uma proposta a ser alcançada pela sociedade. Ao construírem um pensamento voltado para a harmonia dos seres, em ajuda mútua, almejavam uma sociedade que apoiasse essas possibilidades. Uma educação mediada pela autogestão, pela solidariedade e harmonia, em prol do bem estar de todos. Seria uma educação em que os alunos pudessem se fazer presentes nos embates sociais. Como era o caso do movimento operário, a união entre

tais fatores seria benéfica para a emancipação da sociedade. Tendo em vista, a liberdade de atuação e de pensamento dos indivíduos.

Com uma visão racional, sem distinção de classes, nem de raça, a educação no campo dos libertários ocupou um espaço pertinente. Essa seria a forma mais precisa de emancipar a sociedade, principalmente os operários que formavam uma grande camada vivendo da pior maneira. A contribuição deste estudo foi realizada através da leitura de 26 artigos os quais tiveram como representantes: Adelino de Pinho, Ângelo Lasheras, Andrade Cadete, Antônio Manuel Vinhais, Antônio Zozioia, Beato Silva, Cláudio Telher, Elyseu Réclus, Heitor de Moraes, João Penteado, José de Sant'Ana, Manoel Sanchez, Maria Lacerda de Moura, Osvaldo Salgueiro, Souza Passos, Suvárine e Zejo Costa. Esses foram alguns dos nomes que estiveram preocupados com a questão da educação no Brasil.

Nossa proposta com esse estudo foi apresentar como a educação estava sendo pensada pelos segmentos sociais. Tendo em vista a contribuição dos anarquistas neste campo crucial para a formação da sociedade brasileira. Como contraponto as perspectivas da oficialidade no Brasil, os libertários apresentaram suas propostas pedagógicas. Com ideário sem distinção, nem preconceitos os libertários lutavam por uma educação pautada solidariedade no bem da humanidade.

A concepção pedagógica dos libertários ainda requer muitas pesquisas. Suas propostas e suas idéias fora do campo da oficialidade causavam preocupação às classes que tinham o poder. Tal classe que perseguia o surgimento destas novas formas de saber. Resgatar este momento é importante para as camadas sociais. Principalmente pelo vasto campo ainda a ser investigado, e pelo fato da grande atuação destes libertários na sociedade brasileira.

Portanto, a educação proposta por estes libertários vai muito além de meras especulações feitas pelas literaturas oficiais. Os trabalhos sobre educação dentro do campo do anarquismo ainda requerem muitos estudos. Esse estudo sobre educação libertária faz parte de um momento peculiar da formação da sociedade brasileira. Uma vez que, mesmo antes deste período o qual nos debruçamos a educação anarquista teve suas projeções pelo mundo. Esse instante em especial foi bastante conflituoso principalmente para uma imprensa anarquista. A negação dos princípios de autoridade e repressão eram os pontos cruciais no debate dos anarquistas. Por fim essa foi uma análise desafiante, por se tratar de um pensamento posto numa imprensa que sofreu muitos abalos devido à política vigente. Mas, que apresentou

uma rica visão em torno das concepções anarquistas, principalmente nas questões relativas a formação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 33ª ed. Coleção Primeiros Passos – São Paulo: Brasiliense 1995.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução de Luiz Roberto Malta. São Paulo; Imaginário: IEL: Nu-Sol, 2003.

COSTA, Zejo. No Aniversario d' crime. **A Plebe** São Paulo – SP Ano 01 nº 17 14/10/1917.

CADETE, Andrade. Relembrando. **A Plebe** São Paulo-SP. Ano 01 nº 17 14/10/1917.

FERRER, Francisco. A Obra e os Intuitos de Ferrer. **A Plebe** São Paulo –SP 14/10/1917.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: Um paradigma para hoje**. Piracicaba; SP: Unimep, 1995.

LASHERAS, Ângelo. Aos Homens de Coração e Talento. **A Plebe**. São Paulo – SP 17/12/1932.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Século XX**. 2º ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. 172p.

LUIZZETTO, Flávio. **As Utopias Anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária**. Editora Imaginário: São Paulo: 1999.

MOURA, Maria Lacerda de Moura. **Lições de Pedagogia**. São Paulo: PAULISTA, 1925.

MOURA, Maria Lacerda de Moura. Espiral. 17/12/1932 **A Plebe** São Paulo - SP 30/12/1933.

MOURA, Maria Lacerda de Moura. **Serviço Militar Obrigatório para Mulher? Recuso-me! Denuncio!** Santos, São Paulo: A sementeira, 1933.

MARIN, Peter, Stanley, Vincent; KATHRYN, Marin. **Os Limites da Educação Escolar.** Francisco Alves: RJ 1984.

NASCIMENTO, Rogério H. Z. Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil. PUC – São Paulo: 2006.

CARVALHO, Rui Vaz de. Sociedade e Educação. IN: **Utopia** – REVISTA de Cultura e Intervenção. Nº. 05. Associação Cultural A Vida. Lisboa; Portugal, 1997. p. 30-36.

VEIGA, Armando. Escola. IN: **Utopia** – REVISTA de Cultura e Intervenção. Nº. 05. Associação Cultural A Vida. Lisboa; Portugal, 1997. p. 68-74.

SUVARINE. O aniversario fúnebre de um justo. **A Plebe** São Paulo-SP Ano 01 nº 17 14/10/1917.

SILVA, Beato da. As Escolas Clericais. **A Plebe.** São Paulo-SP 28/02/1920.

SANCHEZ. Manoel. O Momento Pedagógico I e Conclusão. **A Plebe** São Paulo-SP 14/01/1933

SANTANA. José. O Catolicismo Maior Ininigo do Povo. **A Plebe.** São Paulo-SP 05/03/1935.

VINHAIS, Antônio Manoel. Professores ou Agentes do Vaticano? **A Plebe.** São Paulo – SP 30/12/1933.

ZAZOIA. Antonio. A Personalidade Intelectual. **A Plebe.** São Paulo – SP 13/01/1934.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

GEOVANE DOS SANTOS DA ROCHA

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, geovanesdarocha@outlook.com;

FABRÍCIO DUIM RUFATO

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, fabricao-rufato@hotmail.com;

ELISABETH ROSSETTO

Orientadora. Docente do Curso de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), erossetto2013@gmail.com

RESUMO

Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se dizer que o meio em que o ser humano está inserido desponta como fonte favorável para seu processo de desenvolvimento e de suas características especificamente humanas. Considerando esse contexto, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão teórico/bibliográfica para refletir a respeito da educação como um instrumento de transformação social. Utilizou-se, para isso, de produções já existentes acerca do assunto, tais como: livros, teses, dissertações e artigos. A partir disso, foi possível perceber que a escola desempenha um papel maior do que o de trabalhar com processos de ensino e aprendizagem. Ela também assume um papel de transformadora social ao possibilitar o movimento dialético entre o sujeito humano e os vários elementos que compõem a educação escolar. Assim, considera-se essencial que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas esteja estreitamente relacionado à realidade e à necessidade dos estudantes, à vista de promover seres humanizados e ativos. Logo, o intuito da educação escolar deve seguir na direção da emancipação dos sujeitos, promovendo espaços de reflexão e pensamento crítico sobre a lógica que demarca a organização social do sistema capitalista. Isso não se configura um processo de simples efetivação, contudo, práticas pedagógicas que buscam olhar o aluno inserido num contexto devem trabalhar com a totalidade e a complexidade do sujeito e de seu contexto. Com isso, contribui com uma educação que transforme o sujeito, pautada em condições de valorização humana, autonomia e de igualdade de direitos.

Palavras-chave: Educação, Transformação Social, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

De acordo com os pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o meio social e cultural em que o ser humano encontra-se inserido contribui significativamente para o desenvolvimento de suas características especificamente humanas. Isso acontece, pois é no meio social e cultural que se encontram os conhecimentos historicamente produzidos ao longo das gerações, bem como os instrumentos mediadores e as peculiaridades específicas que o tornam humano. De tal modo, cada indivíduo caracteriza-se como um membro de um grupo social que vive em um período histórico específico, com suas particularidades e características e, pela interação com esse “meio”, se transforma.

De acordo com Vigotski (2018), alguém que possui maior conhecimento e interage com outro ser humano com determinado conhecimento ainda inicial e mais primitivo, resulta, através das interações, no aperfeiçoamento das funções do sujeito menos desenvolvido, que agora passa a usar o que aprendeu pela interação com o outro como seu patrimônio interno – novos significados, que é uma característica de sua própria personalidade.

Vigotski (2018) exemplifica essa relação por meio do fenômeno da aquisição da fala. Para o autor, não seríamos nós os criadores da fala: a humanidade foi a responsável por desenvolver essa função psicológica ao longo de seu percurso histórico. Contudo, nós nos apropriamos da fala e a utilizamos ininterruptamente como um instrumento mediador. Isso ocorre devido à condição de estarmos inseridos em um meio que nos colocou em contato com a fala mais desenvolvida de outro ser humano. Sem ter tido essa inter-relação, que possibilitou a apropriação dessa habilidade construída historicamente, nós não a desenvolveríamos. O fato de o homem ser social por natureza possibilita o domínio de formas de atividades superiores mais complexas e elaboradas, o que não é percebido em outras espécies do reino animal.

Nesse sentido, a criança tem acesso à significação dos objetos culturais somente por intermédio das inter-relações sociais. Esse processo se caracteriza como interativo, pois é a partir da iniciativa da criança (como no ato de apontar), que se funda a razão e a ação do adulto, isto é, são os sinais emitidos por ela que justificam a ação interpretativa do Outro. Logo, a essência do desenvolvimento pode ser encontrada na relação entre as formas primitivas da conduta da criança com as formas maduras apresentadas

pelos adultos. Causa-se com isso uma ruptura no corpo biológico, que passa a operar com base nas leis da história. Numa relação dialética, o indivíduo transforma a natureza conforme as suas necessidades, adaptando-a a novas formas conforme os objetivos de sua intencionalidade (PINO, 2005).

Para Vigotski e Luria (1996, p. 91), “[...] o desenvolvimento do comportamento humano é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade”. As evoluções biológica e cultural contribuem para a constituição humana, pois os componentes biológicos se transformam na relação com o cultural e esse necessita do biológico para existir. Contudo, o plano principal passa para as formas culturais de domínio da natureza e de desenvolvimento dos caracteres humanos. Dá-se importância às funções biológicas, mas elas não são suficientes e adquirem o modo de ser cultural conforme o homem se relaciona com os outros seres da sua espécie, desenvolvendo-se com base em leis sócio-históricas. É importante destacar que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas sim de forma dialética, com rupturas, evoluções e revoluções.

Vigotski (2021) descreve que o desenvolvimento cultural consiste em um processo de internalização de meios, de ações que se embasam na utilização e no emprego de signos e de instrumentos para a execução de uma determinada operação psicológica. De tal modo, o desenvolvimento cultural se efetiva por meio do domínio dos meios auxiliares de comportamento, a saber, os signos, que a humanidade construiu ao longo de seu percorrer histórico. Cita-se como exemplo desses meios auxiliares a língua, a escrita, o sistema de cálculos, além de outros. Para o autor, os signos e os instrumentos são propriamente humanos, ou seja, não se percebe nas espécies animais o uso de artifícios com a mesma intenção e a mesma complexidade de ação.

De acordo com Tuleski (2008), Vigotski enfatizava a diferença entre o homem e os animais superiores, como o macaco. No centro das discussões, Vigotski afirma que, embora haja semelhanças orgânicas entre o homem e os animais, existem também diferenças de ordem cultural que demarcam os limites entre a evolução biológica e a evolução histórica. Nesse ponto, o autor diz que é o uso dos instrumentos aquilo que mais aproxima e afasta o homem dos animais. O macaco, por exemplo, encontra-se em um patamar biológico de pensamento não verbal. O homem, por sua vez, comunica-se com outros semelhantes, utilizando da fala e de signos para mediar suas inter-relações. Assim, a diferença entre a espécie humana e a dos animais

é a introdução de meios auxiliares e/ou mediadores no mundo cultural e social.

Neste sentido, Leontiev (2004) destaca que o conhecimento não é apenas posto, mas colocado em movimento através de outros homens em um meio de comunicação. Assim, a criança aprende e se desenvolve por um processo denominado educação. A organização do processo escolar na contemporaneidade está em consonância com os interesses da sociedade capitalista, que tem por objetivo a escolarização como um desenvolvimento individual, útil para a sociedade e que independe o que isso significa para a comunidade dos homens (FILHO, 2014).

Esta visão ideológica prega o individualismo humano, visão contrária ao que os autores supracitados discorrem a respeito da constituição social do homem e o processo de humanização. A vista disso, a instituição encarregada de repassar o conhecimento historicamente construído pelos homens, bem como propiciar a apropriação e o desenvolvimento faz funções psicológicas superiores, é a escola; um dos meios para a concretização da transformação social.

Nesse sentido, com o intuito de compreender a educação como um instrumento de transformação social, realizamos um estudo teórico/bibliográfico, pautando-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. O que foi possível perceber a partir disso é que a escola desempenha um papel maior do que a de trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem. Ela também assume um papel de transformação social ao possibilitar o encontro entre o sujeito humano e a educação, revolucionando o homem e sua realidade.

Segundo Saviani (2013) a pedagogia tradicional está embasada numa corrente pragmática, na qual desconsidera a perspectiva “historicizadora”, pois falta-lhes a consciência dos condicionantes históricos-sociais da Educação. Esta ideologia tradicionalista busca a partir de elementos determinados a modificação da sociedade através da educação. No entanto, essa condição está estruturada nas condições formais do sujeito, por uma perspectiva ingênua e idealista, ou seja, mantém os interesses das classes dominantes para através da educação condicionar os sujeitos ao sistema vigente. O que Saviani (2013) propõe com a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tentativa de agregar o caráter contraditório da prática pedagógica, saindo do papel idealista, para um papel que articule os interesses populares em função da transformação da sociedade. Desse modo, busca articular

o caráter crítico aos condicionantes sociais, saindo de uma visão “reprodutivista” a uma dimensão que explicita no movimento histórico.

A escola e o professor, na perspectiva histórico-cultural, trabalham na formação de conhecimentos científicos, na compreensão dos movimentos da classe dominante, na luta do proletariado pela transformação social pela via da consciência ao não contribuir com a reprodução das relações de produção e opressão social (LAROVERE; LYRIO; LOPES, 2018). E estreitamente inter-relacionadas, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem a partir do desenvolvimento psíquico humano e da educação essa transformação do ser social.

METODOLOGIA

Para tanto, este trabalho configura-se como um estudo teórico/bibliográfico pautado em autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectivas teóricas que convergem, dialogam, entre si, principalmente ao considerar o método adotado, o materialismo Histórico-Dialético. Cabe mencionar que o estudo pauta-se a partir de estudos científicos e referenciais bibliográficos que já se tornaram públicos em relação ao tema estudado, por exemplo, livros, dissertações, teses e artigos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

As teorias mencionadas, permitem ao pesquisador subsídios para compreender a realidade social e subjetiva do sujeito. Proporcionam uma visão ampliada do ser humano que não se limita à compreensão do sujeito em suas condições de desenvolvimento biológico e casuais, mas que aposta, sobretudo, nas inter-relações que compartilha com outros seres da mesma espécie, no coletivo e por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos. E é através dessa perspectiva de sujeito social que se torna possível compreender as maneiras que o ser humano se relaciona com os fenômenos de sua realidade e da própria subjetividade, como a busca por uma transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e economista alemão, revolucionou o pensamento filosófico ao fundar a doutrina marxista na década de 1840. Marx não só realizou críticas às correntes filosóficas existentes em sua época, mas também construiu um método científico voltado à dinâmica

social, isto é, procurou compreender as estruturas sociais de acordo com o seu caráter de constante transformação pelas ações humanas. É nesse sentido que Marx (2008) concebe a sociedade, denominada por ele como sociedade burguesa, como constituída por categorias que sustentam sua estrutura interna. Elas seriam determinações abstratas gerais mais ou menos válidas para todos os tipos de sociedade, tal como o capital, o trabalho assalariado, as classes sociais, os impostos, o mercado mundial e as crises.

Marx (2008) construiu o método do Materialismo Histórico-Dialético a partir de uma crítica da economia política. Ao considerar que o desvelamento seria condição primordial para o aprofundamento sobre o fenômeno a ser estudado, o autor se voltou à busca do conhecimento das leis de produção do sistema capitalista, analisando as contradições existentes em tal sistema a partir de uma concepção material e dialética da história. Como resultado, visualizou a importância das formas de organização social de uma sociedade na construção de suas produções materiais. A partir disso, concebeu que a ciência não deveria ater-se somente aos dados trazidos pela aparência, mas também – e de forma principal – às múltiplas determinações históricas do fenômeno em sua concretude. Nas palavras de Marx (2008, p. 258-259):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Compreende-se, a partir do excerto acima, que o concreto – ou seja, o produto da atividade humana – é uma síntese das leis sociais que se desenvolveram historicamente. A dialética, nesse sentido, compreende os fenômenos como em movimento, estando sempre em modificação. Isso quer dizer que não há estaticidade nos fenômenos, mas sim movimento e contradição. Para ser possível compreendê-los, deve-se pensá-los como realidades construídas historicamente pela ação humana, sendo sínteses de múltiplas determinações e estando altamente passíveis de novas transformações. Qualquer conceito, desde o mais simples ao mais complexo, só

existe porque concentra várias coisas, isto é, a partir de A pensa-se também em B, C e D.

A palavra *livro*, por exemplo, remete em nosso pensamento a um conceito que representa o objeto real livro (uma abstração da realidade, uma forma de apropriação desta por meio de reprodução mental), mas que não é o objeto real e sim um concreto pensado (com todos seus significados, informações, correlações etc.). A palavra livro, assim, é uma unidade com caráter abstrato, pois está gravada na consciência – como uma unidade do diverso – por meio de uma terminologia específica. Ela aparece no pensamento, então, como o resultado da concentração do diverso, não o ponto de partida em si – embora Marx (2008) também o aponte como o ponto inicial.

Para Marx (2008), o todo que aparece no pensamento humano é um produto da mente que pensa e se apropria do mundo. Assim, a vertente do Materialismo Histórico-Dialético possui uma concepção de ciência voltada ao desvelamento das estruturas do fenômeno a ser estudado. Para isso, busca compreender a realidade que se apresenta a partir da complexa rede de relações sociais. Os fenômenos são identificados como concretudes, sínteses de inúmeras determinações históricas e sociais. A ciência seria a responsável por desvelar todas as estruturas que aparecem como subjacentes à história do fenômeno, não se detendo nas aparências imediatas das ideologias em vigência, mas apanhando o concreto em suas múltiplas determinações e compreendendo que a produção material determina a organização social de uma sociedade.

De acordo com Frigotto (2001), romper com a ideologia e com o pensamento dominante é essencial para instaurar-se um método efetivo de investigação dos fenômenos. Trata-se então de indagar quais seriam as forças que constituem o objeto investigado, de questionar quais são as leis sociais e históricas que produzem concretamente um determinado fenômeno social; trata-se de chegar à coisa em si. Para chegar à essência do fenômeno, há necessidade de se partir dos fatos empíricos que são dados pela realidade, contudo, devem-se superar as impressões primeiras e ascender ao seu âmago, às leis fundamentais. O ponto de chegada será, então, o concreto pensado. Isto evidencia o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação existente entre o sujeito e o objeto, e o caráter histórico do fenômeno que se investiga. E é por meio da investigação que o pesquisador pode recolher a matéria em suas múltiplas dimensões, bem como apreender o específico, o singular e as contradições existentes.

Deve-se destacar, como expõe Frigotto (2001), que o conhecimento científico não busca todas as determinações existentes que estruturam um determinado fenômeno social, mas busca as suas leis fundamentais. O que importa no processo de investigação no Materialismo Histórico-Dialético é a construção de um conhecimento crítico para uma prática que possa alterar e transformar a realidade no plano histórico-social. O conhecimento, para essa corrente filosófica, se dá *na e pela* práxis, sendo ela a unidade entre teoria e ação. Assim, o ponto de partida é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos, que constitui o fundamento e o limite do processo de conhecimento. Os fatos sociais, nesse encadeamento, têm leis históricas que os constituem dessa maneira, pois são produzidos pelos homens em determinadas circunstâncias que condicionam seu desenvolvimento e sua transformação.

Frigotto (2001) aponta que o Materialismo Histórico-Dialético é, então, uma ciência do proletariado – classe social que se preocupa com a superação da sociedade de classes – e que essa ciência do social não deve ser neutra, pois se trata de um instrumento de luta. Na sociedade atual, tem-se visto cada vez mais situações de alienação do homem em que o trabalho passa de uma atividade vital para um meio de singela existência. Pode-se perceber isso por meio da visualização da relação do homem com as mercadorias e o capital, em que as pessoas estão sendo dominadas pelos próprios produtos que produziram. A realidade que se apresenta evidencia grande miserabilidade, em que tudo serve à logística de mercado – situação que deve sua existência à criação burguesa de sentido (ilusório) à exploração do homem.

No modelo de sociedade capitalista, o trabalho apresenta características particulares em que grande número de pessoas são submetidas a situações desumanas, o que demarca contradições que se refletem sobre a vida dos indivíduos. Até mesmo o desenvolvimento da ciência, que supostamente poderia colocar a humanidade em condições de igualdade nas possibilidades de trabalho, segue a lógica de exploração e ampliação da mais-valia. Como resultado, crescem as desigualdades sociais, com aumento no número de pessoas que compõem as formas de subproletarização. De tal forma, a sociedade capitalista possui condições de fornecer a todos, condições de sobrevivência, mas, ao contrário, caminha na direção da apropriação individual de recursos, refletindo sobre a condição de vida do homem (PERTILE, ROSSETTO, 2019).

A categoria do trabalho é um elemento fundamental no Materialismo Histórico-Dialético, entendida como um conceito que referencia a ação intencional e planejada que o homem executa sobre a natureza com o objetivo de alterá-la de acordo com suas necessidades e intenções. Nesse processo, segundo Leontiev (2004), criam-se os instrumentos que permitem ao sujeito executar suas ações, desde as mais simples ferramentas até às mais complexas máquinas. Conforme se evoluem os bens materiais, desenvolve-se também a cultura dos homens. O trabalho na Psicologia Histórico-Cultural desponta como uma atividade criadora e produtiva, a qual possui potencial de desenvolver o próprio indivíduo, suas aptidões e seu conhecimento. Nessa perspectiva, o homem é o único ser vivo criador que passa adiante suas riquezas e conquistas, ou seja, aquilo que é criado pela humanidade é repassado às próximas gerações, que multiplica o conhecimento e o aperfeiçoamento por meio das atividades laborais.

O processo de apropriação dos objetos e fenômenos conquistados no decorrer histórico da humanidade e acumulada nos objetos ocorre de maneira ativa pelo homem, isto é, ele necessita desenvolver uma relação que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada e acumulada no objeto para fazer dela uma característica propriamente sua. Os instrumentos despontam como recurso exemplificativo, pois se caracterizam como produto de uma cultura, abarcando em si as operações históricas de trabalho que a eles se relacionam. Ao contrário dos instrumentos empregues pelos animais, os quais são utilizados momentaneamente para a realização de certas operações, os instrumentos humanos são acumulados e transmitidos, e sua apropriação promove uma reorganização dos movimentos naturais instintivos, desencadeando formas superiores de faculdades humanas (LEONTIEV, 2004).

A corrente filosófica do Materialismo Histórico-Dialético trouxe, portanto, um novo método, uma nova postura e um novo olhar sobre os fenômenos humanos. Muitas outras teorias encontraram fonte nessa perspectiva para se desenvolver, tal como a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (1943-atualidade) e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). A educação, de acordo com a visão de Saviani (1987), desponta como o espaço voltado a garantir à classe trabalhadora reapropriação dos saberes historicamente desapropriados pela classe capitalista, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a educação como um grande instrumento político de luta. Por meio das mediações realizadas nas instituições escolares, permite-se a busca e construção de uma

consciência social que atue no sentido de defesa de uma sociedade que possa ser realmente humanizadora aos indivíduos humanos.

Nesse sentido, as características do ser humano se desenvolvem em um processo de reprodução das aptidões formadas historicamente pela espécie humana. Para que ocorra apropriação do conhecimento, faz-se necessário que o homem entre em contato com os fenômenos de seu meio social. Nessa perspectiva, as aptidões humanas não são dadas ou construídas através de fenômenos objetivos, elas são internalizadas por intermédio de processos de comunicação com outros indivíduos. Assim, o homem desenvolve a atividade humana com os outros sujeitos de seu meio em um processo de humanização, ou seja, de constituição humana a partir do social e do cultural. Isso faz com que as criações das diversas gerações humanas não são perdidas, mas sim passadas às próximas e aperfeiçoadas por elas (LEONTIEV, 2004).

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. [...] O que significa a lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: **o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade** (VIGOTSKI, 2018, p. 90, grifos do autor).

Leontiev (2004) descreve que são as leis sócio-históricas que regulam o desenvolvimento da humanidade, uma vez que a passagem do homem a vivências em culturas mais elevadas não exige mudanças em suas características hereditárias. Ao contrário, faz-se necessário a apropriação das riquezas do mundo por meio do trabalho, das produções e também das atividades sociais. Essas atividades proporcionam a constituição do sujeito humano, pois que promovem o desenvolvimento de aptidões, características e potencialidades. Portanto, na perspectiva do autor, o homem passa por um processo constitutivo não linear e gradual que ultrapassa a dimensão biológica e alcança a formação cultural, desenvolvendo-se a partir daí.

Como destaca Bernardes (2012), a escola caracteriza-se como o lugar instituído historicamente que possui a função de criar condições através de atos educativos para que haja humanização dos homens – apropriando-se

da produção histórica do conhecimento e desenvolvendo suas funções psíquicas superiores (FPS). Trata-se de um processo de reconstrução interna da realidade objetiva, em que há mediação das significações que já são próprias do indivíduo e que são relacionadas com as operações externas. De tal modo, não haveria no meio social outra instituição como a escola, ou seja, caso ela não cumpra seu papel, o desenvolvimento dos sujeitos fica comprometido, não sendo possível alcançar as máximas possibilidades do gênero humano.

Em uma perspectiva histórica e cultural, a aprendizagem é colocada em uma posição de extrema importância, uma vez que é a transmissão e assimilação da cultura ocorrida na escola que permite à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias de seu ser. As ações educativas oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita conseqüentemente a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao homem (MEIRA, 2000). De tal forma, o desenvolvimento de formas superiores de características humanas ocorre através das trocas sociais empreendidas nas instituições escolares.

A escola, no entanto, não está afastada da lógica capitalista de lucro, podendo ser percebidas diversas situações em que as demandas produtivas/econômicas refletiram nas práticas pedagógicas. Os propósitos escolares são alterados e reelaborados na medida em que seja conveniente às necessidades de produção (PERTILE, ROSSETTO, 2019). Nas palavras de Pertile e Rossetto (2019, p. 97-98):

[...] embora seja meio de contato com as representações culturais, uma vez que tem papel relevante na formação de cada nova geração humana, a educação se vincula aos propósitos de reprodução das relações fundadas pela divisão de classes. Sob essa determinância, a educação se projeta para uma preparação do trabalhador que o conforma com as demandas da reprodução do capital e, portanto, proporciona-lhe uma formação unilateral [...].

De tal forma, como comenta Meira (2000), a produção do conhecimento se integra com as práticas sociais de uma sociedade em específico, condicionando seus objetivos e sua forma de organização. Isso significa que o conhecimento é produzido com base na perspectiva da classe social e das relações sociais de produção que estão interligadas, mesmo não acontecendo de forma intencional. Assim, o trabalho pedagógico necessita

caminhar no sentido de ser um instrumento de transformação social, em que se desvele a realidade e atente-se às potencialidades dos indivíduos. As condições criadas pela escola proporcionam as máximas possibilidades para o desenvolvimento, ou seja, os sujeitos podem se constituir como humanos somente quando tomam posse dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente.

Pasqualini (2010) descreve o professor como aquele que transmite aos alunos os resultados do percurso histórico da humanidade, mediando a apropriação dos objetos da cultura e organizando as atividades das crianças. As funções psicológicas que esse profissional almeja desenvolver nos alunos são concretizadas por meio de atividades que colocam em ação a intencionalidade da criança, isto é, a procura pela consecução de um determinado objetivo. De tal maneira, não é suficiente disponibilizar às crianças os objetos da cultura, é necessário também organizar as atividades, pois são as ações elaboradas intencionalmente pelo professor que resultam no desenvolvimento do psiquismo dos alunos.

Para ter condições de transformar o psiquismo dos alunos, as atividades de ensino devem ser executadas de forma consciente, sistematizada e com o objetivo de promover modificações no processo de desenvolvimento. Isso ocorre com a superação das compreensões ingênuas das relações imediatas do cotidiano e com a consequente construção da consciência crítica dos alunos. É tarefa do professor definir os modos como os conteúdos serão postos em movimento de reflexão, levando os alunos a dominar as relações gerais do conhecimento e a desenvolver novos pelas atividades de estudo. Nesse sentido, é necessária a realização de procedimentos, a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para haver apropriação dos conteúdos pedagógicos (BERNARDES, 2012).

A compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia melhor entendimento do fenômeno, uma vez que, de acordo com Manacorda (2010, p. 17),

[...] o discurso pedagógico é sempre social, no sentido que tende, de um lado, a considerar como sujeito da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

De acordo com Derisso (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a elaboração dos currículos escolares deve se referenciar na tese da construção histórica do conhecimento, adequando o conteúdo a cada estágio de ensino. Esta perspectiva tem o objetivo de desmitificar os fetiches presentes na vida cotidiana e explicar o caráter opressor e exclusivo do sistema capitalista, bem como elevar os indivíduos a estados de conhecimento que os possibilitem e instrumentalizem para intervir nas lutas de classe do proletariado, abolindo as privatizações dos meios de produção. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra-se contrária às teorias que defendem não haver espaço na educação escolar para elaboração de alternativas pedagógicas, perspectiva de algumas pedagogias que entendem que o palco da luta se situa fora da escola.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem é colocada em uma posição de extrema importância, uma vez que é a transmissão e a assimilação da cultura que permitem à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias de seu ser. Os processos desenvolvidos na escola oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita consequentemente a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao homem (MEIRA, 2000). De tal forma, o desenvolvimento de formas superiores de características humanas ocorre por meio das trocas sociais efetivadas na realidade do sujeito.

Meira (2000, p. 50) descreve que Vigotski “estabeleceu as bases para uma compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais”. Assim, o curso do desenvolvimento humano é dialético, marcado por movimentos, rupturas, evoluções, regressões, etc. As inter-relações que o sujeito estabelece com os outros de seu meio são primordiais para a formação de modos superiores de funções psicológicas. No que se refere à escola, é a qualidade e a efetividade das mediações exercidas pelo professor que determinará o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos.

Nesse encadeamento, Bernardes (2012, p. 93) diz que

O significado do lugar social do professor na atividade pedagógica é atribuído ao conteúdo histórico de suas ações, ao que ele faz na execução da atividade a que está inserido, ou seja, ao ato de ensinar os conceitos teóricos e outros elementos da cultura letrada que superam as relações presentes na

apropriação dos conceitos espontâneos postos nas relações humanas em geral.

Para ter condições de transformar o psiquismo dos alunos, as atividades de ensino devem ser executadas de forma sistematizada e intencional, com a finalidade de promover modificações no processo de desenvolvimento. Isso ocorre com a superação das compreensões ingênuas das relações imediatas do cotidiano e, ao mesmo tempo, com a consequente construção da consciência crítica dos alunos. Cabe ao professor definir os modos como os conteúdos serão postos em movimento de reflexão, levando os alunos a dominar as relações gerais do conhecimento e a reelaborar novos pelas atividades de estudo. Nesse sentido, é necessária a realização de procedimentos, a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para haver apropriação dos conteúdos repassados. Na escola, essas ações são exercidas por meio de tarefas de estudo, como, por exemplo, resolução de problemas práticos e teóricos, construção de textos e efetivação de exercícios de leitura (BERNARDES, 2012).

É importante destacar que, para Vigotski (2021), a aprendizagem não é necessariamente desenvolvimento, uma vez que somente a correta e intencional organização da aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento. Assim, a aprendizagem é condição necessária para o desenvolvimento das características humanas que não são culturais, mas formadas historicamente. As atividades desempenhadas pelo professor devem, assim, se embasar na distância existente entre o que a criança já executa sozinha e aquilo que se apresenta a ela como desenvolvimento iminente. Nesse sentido, se a mediação desenvolvida pela figura do professor não ocorrer, há consequente comprometimento no desenvolvimento dos alunos.

Para Vigotski (2021), o desenvolvimento humano acontece num processo ininterrupto de mudança, não podendo ser definido apenas pelo seu nível presente, isto é, o que se pode fazer no momento atual, sem auxílio. Do mesmo modo que o nascimento da criança não ocorre somente quando ela nasce, abarcando também todo o período de gestação e concepção, o desenvolvimento humano tem seu período embrionário específico. Isso fez com que o autor desenvolvesse dois de seus mais conhecidos conceitos, o de nível de desenvolvimento atual, que corresponde ao que já está amadurecido no indivíduo, aquilo que já deu frutos; e o nível de desenvolvimento iminente, que alude aos processos que ainda não estão amadurecidos, mas estão em desenvolvimento, começaram a brotar e amanhã trarão frutos, passando para o nível de desenvolvimento atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste estudo demonstrar a importância da educação como um instrumento para a transformação do ser humano e de sua realidade. Por meio das ações desenvolvidas na Instituição Escola, permite aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, proporcionando assim condições de agentes de transformação da realidade, ao mesmo tempo que também são “transformados”. O mundo cultural, com destaque aqui à escola, transforma a condição natural do homem, convertendo suas funções elementar a formas superiores caracteristicamente humanas.

De tal modo, a interação social com outros indivíduos desponta como um aspecto fundamental do sujeito, sendo primordial à compreensão de sua subjetividade. Como se pode perceber, a Psicologia Histórico-Cultural considera o homem como um ser que se desenvolve conforme a materialidade histórica, ou seja, os modos como a sociedade se organiza, relaciona-se, pensa, trabalha e produz bens materiais afetam diretamente a subjetividade dos sujeitos, bem como o desenvolvimento de seu psiquismo e de suas funções psíquicas superiores.

Considerando que a educação, em muitos momentos, serve aos propósitos capitalistas de exploração do homem, ou atua seguindo as características do processo produtivo, faz-se essencial que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas volta-se para a realidade e a necessidade educacional dos estudantes, à vista de promover sua humanização e autonomia. Logo, o intuito deve seguir na direção da emancipação dos sujeitos, promovendo espaços de reflexão e pensamento crítico sobre a lógica que demarca a organização social. Isso não se configura um processo de simples efetivação, contudo, práticas pedagógicas críticas devem buscar expressar e refletir a respeito da problemática que levou ao seu surgimento, contribuindo para sua superação e o estabelecimento de uma sociedade que possa melhor contribuir com a humanização do homem.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. A realidade escolar no movimento de investigação. IN: BERNARDES, M. E. M. B. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**. São Paulo: Editora CRV, 2012.

DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.5, n.2, p.47-58, 2013.

FILHO, A. M. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, M. V.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. M. (orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Paco Editorial, Jundiaí-SP, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAROVERE, A. D.; LYRIO, E. F.; LOPES, T. N. Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a educação como estratégia para a transformação social. **IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. UNESP, 2018.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K. O método da economia política. In **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular: 2008.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E; SOUZA, M P R de; ROCHA, M EM. (org). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil**: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, D.T. (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia Marxista. 2º ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

MARIA ZILDA MEDEIROS DA SILVA

Mestranda de Linguística e Ensino-MPLE, Universidade Federal -PB, zilda_natura@hotmail.com;

JULIANA DA COSTA SILVA RODRIGUES

Graduada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal -PB, julianagirl91@hotmail.com;

ADILMA GOMES DA SILVA MACHADO

Mestranda de Linguística e Ensino-MPLE, Universidade Federal -PB adilmalibrasp@gmail.com;

MARILENE RODRIGUES

Orientadora- Doutora em Educação Veni Creator Christian University - Flórida/USA, rodrigues.marilene07@gmail.com

RESUMO

Historicamente o povo Surdo passou por diversos momentos de rejeição social e educacional, sendo submetidos a diversas metodologias que só direcionava o Surdo a igualdade linguística, sem valorizar a individualidade linguística desse povo. Tais acontecimentos dificultaram a aquisição de alguns direitos dos Surdos, desde o acesso a sua língua até o reconhecimento de sua cultura. Porém, vale destacar que mediante tantas lutas e derrotas, o Surdo manteve-se forte e determinado a mudar seu contexto social. Assim, as pessoas com deficiência, adquiriram de forma legal o direito a serem incluídos no ambiente escolar, preferivelmente nas salas regulares. Tal fato fez com que os Surdos, assim, como as demais pessoas passassem a compor o quadro regular da escola, estando inserido em sala de aula junto aos ouvintes. Porém, no que concerne à comunidade surda, tal direito ultrapassa questões espaciais, uma vez que a comunidade surda possui uma língua própria, a qual recebeu seu respaldo para utilização social e educacional através da lei 10.436/02. Por mais que tenha vivido mais de um século a obrigatoriedade da oralização, os Surdos conseguiram transpor essa barreira comunicativa em prol de um novo cenário. Desta forma, mediante o contato com a língua de sinais, surge a proposta de educação bilíngue, objetivando uma educação igualitária para o Surdo, através de sua língua enquanto L1 e do português como L2, tornando esse momento histórico um marco para o povo Surdo. Assim, buscamos apoio de alguns teóricos (GOLDFELD, 2002), e (HONORA, 2014).

Palavras-chave: História da educação, Surdo, LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Analisar as conquistas do Povo Surdo dentro da sociedade como um todo é de suma importância, pois é a oportunidade de compreender em que medida esse povo foi excluído socialmente e, em que, proporção conseguiram crescer e ganhar espaço linguístico dentro da sociedade, através de leis que legalizam sua língua no território nacional, e dão oportunidade para o surdo interagir, construir e interpretar o mundo através de sua própria língua.

A história mostra que no século XII teve o primeiro relato sobre o povo surdo, os quais não eram considerados humanos, por isso não frequentavam nenhum meio social, não tinham direito à herança e eram proibidos de casar, ou seja, não eram considerados humanos, sendo vistos até o séc. XV como amaldiçoados e sem alma.

Assim, o nosso objetivo com esse trabalho é apresentamos uma retrospectiva dos acontecimentos históricos do povo surdo. No entanto, buscamos os momentos históricos o e reconhecimento da língua oficial do povo surdo, que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Observa-se que, vem ganhando apoio de diversos órgãos federais estaduais e em muitos lugares até municipais, estes órgãos são de suma importância para que haja crescimento, e amadurecimento da língua de sinais, principalmente dentro da comunidade surda, e ao mesmo tempo o apoio destes órgãos públicos são fundamentais para que haja conhecimento da língua não apenas dentro da comunidade surda, mas, para que ela possa se expandir dentro das sociedade garantindo ao surdo uma sociedade mais inclusiva, assim, vamos destacar dois órgãos INES (Rio de Janeiro), FUNAD (CAS) – (João Pessoa) os quais deram e estão abrindo espaço interativo, educacional especializado para ambos: surdos e ouvintes.

O apoio educacional ao Surdo deve iniciar-se dentro de sua própria casa com seus pais e familiares, cabe a escola ou órgão educacional garantir a inclusão e a socialização do aluno dentro da sala de aula, a família deve aceitar a surdez, e procurar aprender a língua do surdo, para que haja comunicação e interação entre ambos, o que irá transmitir segurança e apoio ao surdo, em que, a principal base educacional e o resultado do seu desenvolvimento, vêm de dentro da sua casa, e do meio familiar.

A metodologia desenvolvida neste trabalho foi desenvolvida de forma teórica com apoio bibliográfico, nos quais, nos deram suporte para

desenvolver o estudo referente aos marcos históricos para educação do surdo.

A educação é o alicerce mais forte para garantir ao Surdo uma qualidade de vida em busca da comunicação. É um estudo que busca um processo de evolução da educação dos Surdos, em que, nos fazem ser ainda mais fortes e ter a certeza de que os surdos estão a cada dia lutando para obter o seu crescimento e ao longo dos anos conquistando resultados cada vez mais satisfatórios, e assim, garantindo seu espaço dentro da sociedade e principalmente dentro área educacional.

CONTEXTUALIZANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao problematizar a realidade atual surge a seguinte pergunta: Como e quais foram as conquistas que a comunidade surda brasileira vem alcançando ao longo da história? Partindo desta questão o objetivo proposto foi analisar as conquistas do povo surdo dentro da sociedade, e na educação inclusiva do surdo e assim apresentamos uma retrospectiva dos acontecimentos históricos para o povo surdo.

Com base nisso, a trajetória metodológica do presente trabalho consistiu em um estudo bibliográfico, de fontes como: artigos, teses, dissertações, livros encontrados nos meios eletrônicos e impressos.

A pesquisa se enquadra como uma abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo, “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado” (MINAYO, 2007, p. 22).

Sendo assim, a dialética foi utilizada, pois requer o “estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”(OLIVEIRA, 2008, p. 54). Assim, para a construção desta pesquisa foram utilizadas as etapas de investigação (levantamento bibliográfico), análise e síntese, definidas por Salvador (1986).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – ESTUDO BIBLIGRÁFICO

Nesta seção iremos desenvolver um estudo teórico, em qual, será apresentado uma retrospectiva dos acontecimentos e ações para o desenvolvimento para o povo surdo.

No qual, iremos apresentar um pouco de um dos maiores desenvolvimentos, que foi o II Congresso Internacional de 1880 em Milão, ocorreu, e

gerou uma reviravolta na educação dos Surdos, tornando-se um marco na história. Tendo uma maioria oralista em sua organização, ficou-se estabelecido que o método mais apropriado para efetivação da educação dos Surdos era a oralização, no entanto, poderia utilizar os sinais para sua comunicação, mas, não ficou como reconhecido como língua, e sim uma linguagem para a comunicação do povo surdo. Assim iremos apresentar até o bilinguismo.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A população surda ao longo de sua luta pelos direitos a educação de melhor qualidade, vem alcançando direitos aos quais lhe proporcionam melhores condições de vida, principalmente na área educacional, onde no Brasil esses direitos passam a se tornar concretos a partir do artigo 208 inciso III da constituição 1988, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

De acordo com a LDB (1996), a Educação Especial no contexto da modalidade educação escolar, é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados.

Além disso, a lei da Libras 10.436/02 e o Decreto nº 5.625/05 são dois documentos fundamentais para garantir os direitos da comunicação através da Libras para as pessoas Surdas, eles proporcionam a comunidade surda brasileira a confiança de ter em suas mãos direitos da inclusão, principalmente educacional em todo o território brasileiro

Como também em 2010 tivemos o reconhecimento por Lei do intérprete de Libras, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, “regulamenta profissão de Tradutores e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS”. Assim entrado em vigor na data da publicação, a partir dessa Lei, os surdos de todo o Brasil passaram a ter e lutar por intérprete para o acompanhamento educacional na sala de aula de ensino.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE AS LEIS QUE MARCARAM A HISTÓRIA DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA

A lei 10.436 de 24 de Abril de 2002, “Art, 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.” O reconhecimento da língua

brasileira de sinais como língua oficial da comunidade surda representa para os surdos o direito da sua identidade, onde até então eles não possuíam legalmente. Assim,

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, conforme legislação vigente. Parágrafo único que: A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (LEI 10.436/2002, s/p)

Neste artigo quarto, assegura-se ao surdo o direito de ter a Libras como disciplina curricular para algumas áreas educacionais, mas também, fica bastante claro no parágrafo único que a LIBRAS não substitui o português que é a modalidade escrita, sendo assim, a Libras passa a ser a língua oficial do surdo a L1 e o português a segunda língua L2.

Em 2005, com o decreto 5.626 de 22 de dezembro, o surdo ganha o direito ao uso da língua de forma oficial. O decreto regulamenta a lei 10.436 e o artigo 18 da lei 10.098. A primeira característica do decreto, que o difere das legislações até então citadas e apresentadas, é que o termo surdo passa a ser esclarecido e reconhecido.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se Pessoa Surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (DECRETO 5.626/2005, s/p)

Esta Lei abriu o espaço na inclusão da comunidade surda no âmbito escolar, em que, dizem respeito a formação de profissionais para que atuem na área inclusiva como disciplina curricular, a ser oferecida aos cursos de formação de professores em exercício de magistério em nível médio e superior.

Consideramos que a regulamentação da LIBRAS foi um grande marco para a comunidade surda brasileira, pois representou um avanço no direito

a pessoas Surdas terem acesso a comunicação e a informação, ao prever intérpretes em diversas repartições públicas e comerciais, principalmente nas escolas.

PRINCIPAIS ORGÃOS DE APOIO AO SURDO NO BRASIL E NA PARAÍBA

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)

Fundado em 1857, na época no Brasil Imperial, em Laranjeiras no Rio de Janeiro, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) é um órgão do Ministério da Educação que atende alunos surdos desde o Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação (CAP/INES), contempla a Educação Precoce (de recém nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo aproximadamente 600 alunos nesses níveis de escolarização.

Além de oferecer ensino profissionalizante e estágios remunerados que ajudam a inserir os Surdos no mercado de trabalho. Segundo Rocha (1997), O (INES) também apoia e promove a pesquisa de novas metodologias a serem aplicadas no ensino das Pessoas Surdas, além de prestar atendimento psicológico, fonoaudiológico e social à comunidade surda. A grande missão do INES é promover a produção, desenvolvimento e divulgação nacional de conhecimento tecnológicos e científicos sobre a surdez. Além disso tem também como objetivo garantir o completo desenvolvimento da Pessoa Surda, o respeito aos seus direitos e sua plena socialização.

Segundo os estudos de Veloso e Maia (2009) O INES é a primeira escola para surdos no Brasil, ficou sendo considerado o principal órgão federal de apoio as Pessoas Surdas aqui no Brasil, onde através dele vem alavancado grandes mudanças dentro da sociedade, como também destacamos que o instituto não só apoia os surdos, mas também outras pessoas ouvintes que tenham o interesse em aprender a LIBRAS como L2.

Em geral, os envolvidos com a educação de Surdos no Brasil têm conhecimento sobre esta longa trajetória do INES que objetiva a formação e promoção de políticas na área da surdez, porém muitos desconhecem que o INES está desbravando novos espaços no Ensino Superior e na Pós-graduação. Depois do aparato Legal que respalda e incentiva a promoção da inclusão de Surdos também neste no ensino superior e na pós-graduação, em 2004 o INES, submeteu ao MEC a solicitação de autorização para a

implantação do curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. Sendo assim, em 2005, o Ministério da Educação autoriza o funcionamento deste curso superior de graduação no INES, surgindo desta maneira o Curso Bilíngue de Pedagogia e aulas tiveram início em 2006.

Depois disso, surge outra ação inovadora e pioneira em 2018, quando foi aprovada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a proposta *do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do INES*.

Como principal objetivo, o curso visa a formação de profissionais na área de Educação Bilíngue para Surdos. Tanto os Cursos, de graduação como o de pós-graduação, possuem em seus processos seletivos 50% das vagas garantidas para candidatos surdos e outras 50% para candidatos ouvintes.

A FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência)

A FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) é um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), em todo o Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar.

A Instituição vem implementando políticas, programas e serviços nas áreas de saúde, inclusão social e educação, voltados para as pessoas com deficiência, promovendo uma melhor qualidade de vida, bem estar social e cidadania.

Dentro destes atendimentos no qual este órgão oferece aos paraibanos quero aqui destacar o atendimento no qual estamos pautando que é o atendimento ao Surdo, onde dentro da instituição possui um setor apropriado e capacitado para oferecer atendimento ao surdo e a todos aqueles ouvintes e familiares que tem interesse em aprender a língua de sinais.

Este setor referido é o CAS – (Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento à pessoa com surdez). No CAS o(a) cidadão(a) encontra um espaço que visa garantir a acessibilidade comunicativa nas mais diversas instâncias sociais por meio de cursos de LIBRAS, cultura surda, Língua Portuguesa como segunda língua, formação de intérprete e instrutor(a) em LIBRAS e formação continuada de profissionais da educação para atendimento a Surdos na rede pública de ensino da Paraíba.

O CAS oferece a oportunidade de mais igualdade de direito a comunicação para as pessoas ambas Surdas ou ouvintes, podemos dizer que aqui na Paraíba o CAS é o principal meio de apoio e acompanhamento ao Surdo, além disso não deve ser esquecido os diversos tipos de cursos oferecidos para garantir ao Surdo e a ouvintes o direito a inclusão: curso de LIBRAS Básico; Intérprete; Escrita de sinais; Português para o surdo, dentre outros.

A RELIDADE DA EDUCAÇÃO PARA OS SURDOS BRASILEIROS

Junto com as condições que os Surdos enfrentam desde seu nascimento, sendo privados de interação verbal, estes ainda convivem com as problemáticas educacionais do Brasil quando se trata da educação dos Surdos. Encontramos no cenário educacional brasileiro algumas dificuldades quando o assunto é a educação de Surdos.

E o modelo que utiliza a língua de sinais como ponte para o ensino de Língua Portuguesa, no qual, encontramos escolas que não possuem profissionais capacitados para atender a especialidade destes alunos, ao qual ao se deparar com uma situação como esta se sentem privados de aprendizado por não entenderem o que se passa dentro da sala de aula.

Percebe-se que mesmo em meio a tantas dificuldades temos as conquistas, as quais, a comunidade surda vem alcançando, tem escassez no atendimento e inclusão dos Surdos principalmente neste tão abrangente tema “educação”. Onde é a necessidade de todos, pois sabemos que a educação movimenta o país, e os surdos são parte desse todo.

A história da educação dos Surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

De acordo com alguns pesquisadores como Goldfeld (2002) a família deve ter uma participação ativa na comunidade surda, aprender a LIBRAS como L2, que é fundamental para que o aluno surdo consiga se adequar de uma forma mais prática e evolutiva dentro da sociedade e principalmente no meio escolar, o apoio e o reconhecimento vindo da parte familiar, faz com que, o surdo se sinta mais convicto dos seus direitos educacionais e sociais.

É preciso enfatizar o quanto é difícil a sobrevivência dos alunos Surdos no meio escolar, onde por muitas vezes muitos alunos surdos no Brasil, não conseguem completar o ensino médio. Assim, trazemos o pensamento de Carvalho (2016) que apresenta a desvantagem do aluno em uma sala de aula inclusiva que não tem atendimento específico para sua necessidade, diz, “chegam à escola em desvantagem de conhecimentos e de experiências quando comparados a outros alunos de faixa etária, seja porque estão defasados na relação idade-ano”.

O surdo chega no ambiente escolar com apenas algum conhecimento de sua língua L1 que é a Libras, vai direto para o ensino de português como L2. O aluno quanto os professores passam por dificuldades diante dessa realidade, assim diz Gesser (2009):

“ A língua de portuguesa tem sim, um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras. (...) Para dar conta das questões educacionais na formação do surdo, inclusive a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, há necessidade de inverter a lógica praticada até então nos ambientes escolares e afirmar: “Os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a LIBRAS para poderem educa-los” diz Gesser (2009, p. 60)

Assim, devemos destacar que um ensino inclusivo que atender as necessidades dos alunos surdos, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento sobre as particularidades das pessoas que não ouvem, compreendendo a forma como esses entendem o mundo, através de sua comunicação.

Sabemos que, os surdos com apoio das leis e das suas lutas constantes, já conseguiram alcançar diversas conquistas, no entanto, muitas destas conquistas precisam ser postas em prática, para que realmente seja atendida as reais necessidades inclusivas dos surdos em todas as áreas principalmente educacional.

Assim, buscamos Honora(2014), em que contribui dizendo: “Sempre que tivermos um aluno com surdez na nossa sala de aula, é importante que os alunos ouvintes tenham oportunidade de aprender a língua Brasileira de Sinais para troca e interação com o aluno com Surdez”. Assim observamos que, a realidade da educação para a pessoa surda, necessariamente precisa da comunicação, para que possa ser desenvolvido uma interação entre

uma e outra pessoa, na qual buscamos uma educação bilíngue para o aluno surdo, surdo/ouvinte, surdo/professor.

UMA BREVE DISCUSSÃO

De acordo com os estudos apresentados, a luta e persistência para a aceitação do surdo na sociedade, foi bem frustrante para os surdos que eram os principais, como também, para todos que faziam parte dessa batalha.

Durante quase toda Idade Média, a sociedade acreditava que os Surdos eram incapazes e por isso não existia a possibilidade de educa-los. A igreja (clero) na Idade Média, mediante o feudalismo, começou a ter uma atenção diferenciada para os Surdos, uma vez que, a igreja não conseguia estabelecer comunicação com eles e em consequência disso, eles não podiam se confessar. Guarinello (2007, pag. 19,20) afirma que: “os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses”.

Vale ressaltar que uma das maiores preocupações da igreja estava vinculada a grande quantidade de filhos dos nobres que nasciam Surdos, devido aos casamentos consanguíneos. Por isso, muitos padres, frades e monges, que utilizavam da língua gestual nos mosteiros, eram encaminhados a casa dos nobres para ensinar seus filhos surdos a escrever, ler e falar, recebendo grandes fortunas por esse trabalho.

Mediante os resultados apresentados pela igreja, outros Pedagogos começaram a acreditar na possibilidade de aprendizagem, por meio de metodologias de ensino apropriadas. A finalidade dos pedagogos era que os surdos conseguissem desenvolver-se intelectualmente e tivessem um meio de comunicação igual aos ouvintes, ou seja, levando o Surdo adquirir a língua falada.

Segundo Afonso (2010) contribui que, em Paris, no ano de 1878, foi realizado o Congresso Internacional, tendo como bandeira a ideia de que falar era melhor do que aprender sinais e sem comunicar através deles, pois a sociedade majoritária era ouvinte e utilizava como meio de comunicação a fala, porém para as crianças era importante os sinais, para que eles tivessem a possibilidade de comunicação.

Em 1880 em Milão, ocorreu o II Congresso Internacional, que gerou uma reviravolta na educação dos Surdos, tornando-se um marco na história. Tendo uma maioria oralista em sua organização, ficou-se estabelecido que o método mais apropriado para efetivação da educação dos Surdos era a oralização, sem nenhuma utilização de sinais.

Essa proposta perdurou por mais de cem anos, com muita repressão sobre os surdos, que precisavam ter suas mãos amarradas, com o intuito de evitar qualquer tipo de utilização de sinais. Esse período trouxe serias consequências para a comunidade surda, principalmente no processo de aprendizagem, uma vez que o único objetivo era proibir a utilização dos sinais, sem nenhuma proposta efetiva que favorecesse o desenvolvimento do Surdo.

Já no século XX, com o fracasso da oralização, surge a comunicação total, a qual permitia ao Surdo usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para que os mesmos pudessem se expressar do jeito que preferissem, possibilitando as crianças o desenvolvimento de uma comunicação real, sem a obrigatoriedade e limitação de utilização uma alternativa falha.

Diante das inúmeras tentativas, surge a proposta de uma educação bilíngue, tendo como base os elementos legais que regem a educação do Povo Surdo, bem como a utilização de sua língua. Tal proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos Surdos, e por não ouvir, o Surdo desenvolve uma língua viso-gestual que o possibilita viver e exercer os seus direitos como cidadão.

BREVE RETROSPECTIVA DE ALGUNS MOMENTOS ESPECIAL PARA A COMUNIDADE SURDA.

Segundo as informações do Veloso e Maia (2002), no qual vamos apresentar como um pequeno resumo dos acontecimentos em forma de um tabela. Assim, poder ficar registrado algumas informações referente ao desenvolvimento da pessoa surda no Brasil.

ANO	QUEM	O QUE FEZ PARA O SURDO
1855	EDUARD HUET	Professor surdos, francês com Mestrado em Paris. Teve a intenção de abrir à escola para o surdo. Foi o primeiro professor surdo no Brasil. Na qual permaneceu no Brasil até conseguir deixar o conhecimento da língua de sinais para sua comunicação.
1857	INES	Instituto de Educação dos Surdos (INES), fundou-se a Primeira escola para os surdos no Brasil. Assim por causa dessa data, comemora-se no Dia 26 de Setembro Dia Nacional do Surdo no Brasil.
1880	MILÃO	Congresso de Milão- Império oralista Os surdos passaram a ser aceitos, podendo fala em sinais, sendo que prevalecia o método oralista.
1960	WILLIAN STOKOE	Primeiro pesquisador, ao qual apresentou que os surdos tinham condições para o desenvolvimento escolar

ANO	QUEM	O QUE FEZ PARA O SURDO
1987	FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos.
2002	10.436/02	Lei que reconhece a língua Brasileira de Sinais- LIBRAS
2006	Letras/LIBRAS	1º curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS em Florianópolis e mais nove polos em outros estados.
2008	Letras/LIBRAS	1º curso de Bacharelado (formação de tradutor e Intérprete de Libras) em Florianópolis-SC.
2010	INTÉRPRETE DE LIBRAS	Lei que regulamenta a profissão de intérprete de Libras. LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.
2010	Letras/LIBRAS	Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS no formato EAD em João Pessoa/PB
2010	CONCURSO	Professor de LIBRAS na UFPB, Campus-I
2012	CONCURSO	INTÉRPRETE DE LIBRAS na UFPB, Campus-I
2015	CONCURSO	Professor de LIBRAS no Estado no Rio Grande do Norte
2021	VEREADORA	1ª Vereadora na região da Paraíba, Araçagi-PB
2021	BILINGUISMO	Lei que assegura o direito do Bilinguismo para a pessoa surda. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021

Essa é uma breve discussão dos acontecimentos histórico que foram discutidos no decorrer do trabalho de pesquisa, observa-se que foi acrescentado algumas datas que não estão no decorrer da pesquisa, na qual, foi acrescentado nesta discussão para não deixamos de ficar registrados alguns momentos inéditos, que fizeram diferença para a comunidade surda.

Assim, deixamos registrado em forma de tabela, em que, possa servir como fonte de pesquisas para outros pesquisadores que queiram buscar dados referente as conquistas de acontecimentos que tiveram grande significados para a pessoa surda no Brasil.

Algumas informações foram retiradas do livro *Aprender Libras com eficiência e rapidez* de Veloso e Maia (2009), como também nos saits que apresentam as referentes informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico indicou os avanços na trajetória histórica brasileira, mas também os desafios, pois há preocupações e necessidades reais de uma construção pedagógica diferenciada que atenda às especificidades linguísticas do aluno surdo e que mobilize: a família, a escola e a sociedade como um todo.

Constatamos que ao longo de sua luta pelos direitos a educação de melhor qualidade a comunidade linguística minoritária denominada de

comunidade surda brasileira encontrou respaldo na constituição de 1988, na LDB (1996), na Lei 10.436/02 e no Decreto nº 5625/05, sendo estes documentos oficiais considerados marcos históricos que fizeram toda a diferença na prática educacional de surdos no Brasil.

Vimos também o exemplo de dois órgãos importantes de atendimento e apoio aos direitos dos sujeitos Surdos no nosso país e no nosso estado. No âmbito nacional temos o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), fundado em 1857, localizado no Rio de Janeiro, um órgão do Ministério da Educação que atende alunos Surdos de todas as faixas etárias, desde recém-nascido (trabalho desenvolvido na Educação Precoce) até a fase adulta (trabalho inovador e pioneiro desenvolvido no ensino superior e na pós-graduação).

Já no âmbito estadual, a FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) é um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), atendidas por uma equipe multidisciplinar.

Assim, com base nas considerações apresentadas, todo o estudo envolvido parte do intuito de produzir um trabalho que sirva como uma fonte de estudo, permitindo assim, que diante dela, diversas outras pesquisas e reflexões ainda possam surgir sobre a trajetória histórica da comunidade surda brasileira e paraibana na esfera educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos. **O Congresso de Milão e a supremacia do oralismo**. *Surdos notícias*, nº 3, pp. 4, 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2016.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, **Leis de Diretrizes e Bases-LDB**. Disponível em: Acesso em março de 2010

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de Alunos Surdos: concepção e alfabetização, 1º ciclo**. Ed. Cortez, São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Ede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus Editora, 2007

ROCHA, Solange. **Histórico do INES**. Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Ed. Mão Sinais, 2009.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA- UMA REVISÃO SOBRE OS DESAFIOS ENFRETTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS EM ANO PANDÊMICO

CAMILA RAIANNA JUSTINIANA ROCHA

Doutoranda em Bioengenharia Neuronal na Universidade Federal de São João del Rei-MG, raianna_17@hotmail.com;

JÉSSICA NAIARA LARA

Doutoranda em Bioengenharia Neuronal na Universidade Federal de São João del Rei-MG, jessicanaiaralara@yahoo.com.br;

ANDRÉ LUIS FONSECA FURTADO

Professor do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-MG, andre.furtado@ifsudestemg.edu.br.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 afetou o mundo inteiro, impondo distanciamento social e levando à suspensão das aulas presenciais. Nesse contexto, o ensino remoto emergiu como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. A pandemia ainda é uma realidade presente, mas já é possível traçar as principais dificuldades que a comunidade escolar, na figura principal de professores e alunos, enfrentam nesse período. Este trabalho é uma revisão sistemática sobre os principais problemas enfrentados pelos professores e pelos alunos durante a pandemia. Sendo assim, foi realizado uma busca nas plataformas de pesquisa com o uso de palavras-chave para refinar a busca. Ao final da análise, foram selecionados 28 artigos sobre a temática. A revisão bibliográfica está apresentada em tópicos. Inicialmente, procuramos pontuar como a pandemia afetou a educação presencial. A revisão segue com os principais desafios enfrentados pelos professores e pelos alunos. A análise dos trabalhos nos permite concluir que haverá novos significados e formatos para a escola e para a comunidade escolar como um todo após a pandemia e que alunos e professores serão profundamente impactados por essas mudanças.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ensino remoto, Covid-19, Educação a distância.

INTRODUÇÃO

O início do ano letivo escolar no Brasil em fevereiro/2020 foi bruscamente interrompido após 1 mês de aula devido ao advento e propagação da pandemia do coronavírus (COVID-19). A pandemia impactou todos os setores sociais, afetando profundamente o setor da educação. O sistema educacional brasileiro deixou de funcionar em seu formato tradicional de aula presencial e os educadores se mobilizaram para sanar esse problema da melhor maneira possível, tendo em vista o cenário educacional, migrando para o ensino remoto (ORTEGA; ROCHA, 2020; CUNHA, SILVA; SILVA, 2020, SENHORAS, 2020).

De acordo com Hodges e colaboradores (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diferentes mídias em plataformas on-line (HODGE *et al.*, 2020; RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020). Recursos esses que não estão presentes no ensino remoto.

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo (OLIVEIRA; PEREIRA; JUNIOR, 2021). É notável que a disseminação da COVID-19, explicitou ainda mais as carências da classe trabalhadora brasileira. Professores, pais e estudantes enfrentam diariamente a falta de acesso a computadores/notebook e internet de qualidade. Soma-se ainda a falta de recursos materiais e financeiros para que os pais possam ficar em casa, acompanhar e cuidar da educação e da saúde de seus filhos, entre outras (ORTEGA; ROCHA, 2020).

A pandemia ainda é algo presente na vida de todos nós, seja como comunidade escolar, seja como comunidade civil. Como comunidade escolar, na figura de alunos e professores, nos deparamos com desafios e disparidades que tornaram o processo de ensino/aprendizagem mais complexo, e mais desafiador. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo uma revisão sistemática sobre os principais problemas enfrentados pelos professores e pelos alunos durante a pandemia onde tentamos dimensionar os impactos da pandemia na rotina educacional de professores e alunos.

METODOLOGIA

Este trabalho seguiu os princípios de uma revisão sistemática, ou seja, com definição *a priori* dos critérios a serem seguidos em relação ao tipo de estudo e ao período de tempo analisado. Através desse método, a detecção de todas as publicações dentro do período de busca estabelecido, assim como a seleção e a classificação das mesmas em termos de evidência científica foram seguidas de forma sistemática e padronizada, assegurando o rigor metodológico da presente revisão.

As buscas foram realizadas utilizando as plataformas de pesquisa Google Acadêmico e Scielo. Ao finalizar as pesquisas em cada base, as referências duplicadas foram excluídas e foram selecionados artigos publicados em 2020 (04/2020 até 12/2020).

Foram selecionados artigos escritos apenas em português, com o objetivo de trazer a análise o mais voltada para a realidade brasileira possível. Para uma busca mais refinada, foram utilizadas as seguintes palavras chave: educação, pandemia e ensino remoto. Foram incluídos todos os artigos originais indexados no período entre primeiro de Abril de 2020 e Dezembro de 2020. Em seguida foi feita uma segunda triagem, com a exclusão daqueles voltados exclusivamente à coordenação escolar e organização do ambiente escolar, relatos de casos e artigos que tratavam da educação infantil, assim também como artigos duplicados. Ao final, 28 artigos foram selecionados para essa revisão.

Essa revisão será apresentada em 3 tópicos:

1. Como a pandemia afetou o modelo tradicional de ensino presencial
2. Os principais desafios do professor
3. Os principais desafios do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pandemia afetou o modelo tradicional de ensino presencial

O agravamento da pandemia pelo COVID-19 obrigou as autoridades governamentais a tomar diversas ações que fossem capazes de minimizar a disseminação da doença, sendo o isolamento social uma dessas medidas. Nesse estado, a pessoa tem pouco contato com outras pessoas,

ocasionando uma dificuldade na manutenção e qualidade dos relacionamentos (NICHOLSON, 2009).

O isolamento social possibilita que os indivíduos permaneçam em seus domicílios, saindo de casa apenas em casos realmente necessários. Essa medida repercutiu no fechamento do comércio, indústria, além de interromper atividades de lazer, teatros, shows, etc. Da mesma maneira com as unidades escolares, o que demandou formas alternativas de continuidade ao processo de ensino aprendizagem (SENHORAS, 2020).

Subitamente, a comunidade escolar teve que se adequar: os professores, tiveram que se adaptar ao trabalhar *on-line* (MOREIRA, HENRIQUE; BARROS, 2020) e os alunos tiveram que desenvolver atitudes autônomas para cumprir com as tarefas escolares. Paralelamente, os pais se tornaram tutores dos filhos, enquanto estes estão em casa.

Ortega e Rocha (2020) e Cunha e colaboradores (2020) chamam a atenção para as necessidades dos alunos, especialmente as crianças, dependerem do apoio e da mediação de terceiros para efetivarem suas aprendizagens. Uma vez que a aprendizagem tenha sido efetivada, esses alunos, de maneira autônoma, conseguem extrair conhecimentos, analisá-los, processá-los e aplicá-los em suas experiências e práticas cotidianas. Sob o contexto da concepção vigotskiana de mediação simbólica, o termo “mediação” faz referência aos sistemas de signos e ao papel que eles desempenham nas relações do homem com o seu contexto social e cultural (BERNI, 2006).

Tornou-se óbvio, no contexto atual, o imprescindível papel mediador do professor, a importância da educação e a função da escola na formação das crianças e dos adolescentes (ORTEGA; ROCHA, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Por mais que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizagem e formação, a pandemia fez necessário uma ressignificação da compreensão do que é um espaço escolar.

A aprendizagem, segundo a neurociência, é entendida como um evento sináptico, pois, ao receber um estímulo químico ou elétrico, os neurônios se ligam e ocorre uma sinapse, que só é possível graças à plasticidade neuronal. O cérebro é moldável e suas funções cognitivas tais como a percepção, a atenção, a memória e a linguagem se desenvolvem predominantemente como resposta aos estímulos externos, sendo assim, o cérebro precisa ser constantemente desafiado. A aprendizagem acontece por meio da estimulação das conexões neurais e esse fenômeno que pode ser potencializado com a aplicação correta de intervenções pedagógicas específicas (KANDEL, 2014).

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) e Oliveira (2020) a aprendizagem possui duas etapas: a etapa de aquisição, onde ocorre o surgimento de novas sinapses e a etapa de consolidação, onde essas aquisições passam a fazer parte da memória.

Kahneman (2012) explica a existência de dois sistemas para a aprendizagem: o Sistema 1 e o Sistema 2. O Sistema 1 é descrito como originado sem esforço. As operações automáticas do Sistema 1 geram padrões de ideias surpreendentemente complexas. Já o Sistema 2 é descrito como “o eu consciente, raciocinador, que tem crenças, faz escolhas, decide o que pensar e o que fazer a respeito de algo”. Este é ativado frente a situações novas e que exigem das pessoas concentração.

Segundo Oliveira (2020) a maioria das escolas estavam com o Sistema 1 ativado: as atividades e eventos, as metodologias e as práticas já estavam automatizadas. Mas, em meio à pandemia, foi necessário ativar o Sistema 2 de toda a comunidade escolar e reformular novos meios de continuar o processo de aprendizagem em face do distanciamento social.

Diante desse cenário atípico, a escola precisou se reinventar, ampliando ou iniciando o uso de tecnologias educacionais, para dar continuidade ao processo de escolarização no ano de 2020 (OLIVEIRA, 2020; JUNIOR; MONTEIRO; 2020; CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Diante da necessidade de inovação do ato de lecionar, buscar alternativas inovadoras para levar conhecimento aos alunos passou a ser uma prioridade para o sistema educacional. Sempre com o objetivo de proporcionar autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (MARQUES, 2020; CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

O isolamento social fez com que o processo de incorporações das tecnologias digitais fosse subitamente acelerado (CARVALHO, 2020; JUNIOR; MONTEIRO, 2020). Em pouco tempo, as escolas públicas que, em sua maioria, utilizavam recursos digitais como um caráter complementar às aulas presenciais, viram-se na emergência de levar suas salas de aula para o ambiente virtual (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020).

Martins (2020) e Carvalho (2020) salientam que a desconstrução de antigos paradigmas ocorreu, sem que antes, os novos pudessem ser totalmente naturalizados. Ou seja, quebrou-se repentinamente a ideia de que não seria possível ministrar aulas não presenciais para o ensino básico, sem que antes houvesse uma compreensão das possibilidades e dos modelos de educação não presenciais.

O Conselho Nacional de Educação recomendou para as escolas que as atividades ofertadas abrangessem desde o ensino fundamental, para que não houvesse retrocesso da aprendizagem nesse período. As recomendações que são válidas para o Ensino Fundamental em diante não valem para a Educação Infantil, que deverá ter aulas repostas presencialmente. Assim, tanto uma, quanto a outra, cumprirão as 800 horas de atividades e não mais os 200 dias letivos, porém de forma mais fluida e levando em consideração a realidade de cada um (MEDEIROS; CARVALHO, 2020; DUNDER, 2020).

Behar (2020), chama esse novo formato escolar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro. Ainda segundo a autora:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Behar (2020).

Ou seja, este é um arranjo circunstancial de emergência, longe de atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, permanência e possibilidades satisfatórias de aprendizagem (BEHAR, 2020).

Para Hodge e colaboradores (2020) e Rondini e colaboradores (2020), o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. (HODGE *et al.*, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Em seus trabalhos, Oliveira (2020) e Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) chamam atenção ao fato que algumas escolas da rede privada adotaram plataformas que permitem a realização de *lives*, ou seja, conferências, entre alunos e professores ao vivo. Já nas redes estaduais e municipais, cada secretaria de educação teve autonomia para implementar a forma mais eficiente de ensino remoto

No Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, foi adotada a transmissão de aulas por meio de canal de Televisão pública, a Rede Minas, que

não tem alcance em todos os municípios mineiros. Porém aulas podem ser acessadas também pelo Youtube (OLIVEIRA, 2020).

O Estado também criou um *site* (estudeemcasa.educacao.mg.gov.br) onde os alunos tem acesso as aulas e as apostilas didáticas. Diante da imprevisibilidade e da falta de acesso a essa plataforma por muitos alunos, a Secretaria de Estado de Educação atribuiu aos diretores das escolas estaduais o fornecimento de material impresso para aqueles que não conseguirem acesso aos meios virtuais/digitais (GATTI, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Além da forma como as aulas passaram a ser ministradas e como os alunos tiveram acesso ao material, a relação professor/aluno precisou ser ressignificada (FIRMINO, 2020; CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). A pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar (SENHORAS, 2020; AVELINO; MENDES, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Assim como não foi fácil o processo migrar da aulas presenciais para as aulas on-line, também não será fácil o processo inverso em tempos pós pandemia (GATTI, 2020).

Os desafios enfrentados pelos professores

Os professores tiveram que migrar de modalidade de ensino muito rápido, e muitos deles não tinham treinamento para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Sendo assim, o primeiro grande desafio enfrentado é o da falta de qualificação.

Rodini, Pedro e Duarte (2020) chamam a atenção para o fato de que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional. Os problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária também são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias.

A sociedade está inserida em um cenário onde ocorrem mudanças constantes, fruto da sociedade tecnológica, que alterou todos os espaços de convívio social e criou um ambiente de aprendizagem constante. Nesse ambiente, é muito importante que o professor domine a comunicação com os estudantes por meio do computador, *notebook* ou *smartphone* e consiga sua atenção e seu interesse (ORTEGA; ROCHA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

As TDIC são responsáveis por transformações na relação ensino-aprendizagem que tendem a facilitar o acesso ao ensino, ao mesmo tempo em que agregam valores como a democratização e o compartilhamento do conhecimento (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; ARAÚJO, 2020). Araújo (2020) ainda salienta que os professores tem que estar cientes do seu papel nos ambientes virtuais: o de mediadores da aprendizagem, onde direcionam e alimentam o interesse pela pesquisa nos estudantes.

Mas o uso e domínio das TDIC não é um assunto novo. Os pesquisadores da educação reconhecem a importância das TDIC e da formação dos professores. Sousa, ainda em 1999, nos primórdios da internet, já salientava que esses ambientes virtuais permitem a colaboração entre as pessoas, por meio da participação em debates e da elaboração coletiva de atividades (SOUSA, 1999; ARAÚJO, 2020).

Cunha, Silva e Silva (2020) pontuam que em uma pesquisa realizada pelo CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) em 2018, 67% dos professores declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino. Além disso, apontam que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação.

Para superar essa defasagem e auxiliarem no processo de aprendizagem durante a pandemia, faz-se necessário ao educador observar o que e como os estudantes interagem com as diferentes informações, para que o mesmo, enquanto mediador, possa propor atividades relevantes. O incentivo à aprendizagem contínua e a disponibilidade à informação já são facilitadores no processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) e cabe ao professor, tirar o melhor proveito disso.

O estudo citado por Cunha, Silva e Silva (2020) evidencia, ainda, que 76% dos professores se mobilizaram para aprender a respeito das tecnologias educacionais, cujo objetivo foi superar as dificuldades do momento, corroborado pela opinião de Barreto e Rocha (2020) que destacam o quanto os professores se reinventam no período de pandemia: mesmo sem uma preparação adequada, há uma busca incansável por oferecer o melhor aos seus estudantes.

Essa estratégia educacional de comunicação, via ensino remoto, possibilitou a continuidade do ano letivo e mostrou que o mundo acadêmico, cada vez mais, terá que se adequar o ensino do século XXI e a um novo projeto pedagógico, tendo a tecnologia como aliada contínua (GATTI, 2020; LEAL,

2020). Essa nova realidade, culmina na formação de novos currículos que devem levar em consideração o tempo que os envolvidos no ensino podem ficar diante de um computador assistindo aula, sem prejudicar a saúde física e mental (GATTI, 2020; LEAL, 2020).

A saúde mental do professor durante a pandemia também é algo a ser levado em conta. Nesse período, os professores vivenciaram a solidão profissional e o isolamento educacional. Durante a transição para o ensino remoto, a comunicação presencial se perdeu não apenas entre o professor e os alunos na sala de aula, mas também entre os próprios professores (ORTEGA; ROCHA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Salas (2020), em uma matéria publicada na revista Nova Escola, munida com os dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre estatísticas de gênero, apontou uma desigualdade entre homens e mulheres no tempo gasto com afazeres domésticos. Sendo assim, fica explícito que o *home office* para as mulheres, nesse caso as professoras, não representa facilidade já que, agora, no mesmo tempo e espaço precisam tentar equilibrar a vida pessoal e profissional. Sempre tentando conseguir promover o ensino remoto com todas incumbências inerentes e ainda se ocupar com os afazeres domésticos, para os quais lhes é imputado uma responsabilidade inata (SALAS, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). O que afeta drasticamente a saúde mental e física das mesmas. O desgaste físico com a sobreposição de tarefas tem certamente efeito sobre a qualidade de sua atividade docente, que nestas circunstâncias rivaliza com as demandas domésticas e familiares gerando um ciclo de desgaste e insatisfação (SALAS, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Além de lidar com a própria instabilidade emocional, os professores também acabam por lidar com instabilidade emocional de todos os envolvidos na aprendizagem (inclusive as famílias dos alunos). O que torna-se uma desafio na vida do professor, que passa a deixar o aspecto pedagógico em segundo plano em função da melhoria da relação aluno/conteúdos escolares/família/ansiedade (FIRMINO, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

No entanto, em muitos contextos escolares, é possível encontrar docentes e gestores educacionais que não têm buscado transformar a escola na instituição que aprende. O que culmina na continuidade dos modelos de ensino ultrapassados de educação que se chocam com a realidade dos estudantes que nascem em meio às novidades tecnológicas modernas e buscam encontrar na escola uma realidade semelhante ao seu cotidiano (ORTEGA; ROCHA, 2020).

Vale mencionar que, se a escola tiver que continuar com as aulas on-line, a prioridade de contratação de profissionais será para o professor que estiver preparado para lidar com recursos digitais e ajudar os estudantes a utilizá-los em atividades pedagógicas que serão selecionadas para ampliar seus conhecimentos (ORTEGA; ROCHA, 2020). Em resumo, nessa era tecnológica é necessária a capacitação dos profissionais da educação para manuseio das tecnologias existentes.

Os desafios enfrentados pelos alunos

Os alunos têm apresentando dificuldades com as aulas remotas. Eles também não estão acostumados a essa nova realidade *on-line* e muitas vezes alguns não têm a autonomia suficiente para estudar sem a necessidade de um tutor/professor. A literatura chama a atenção para dois desafios principais enfrentados por esses alunos, a dificuldade de acesso e a falta de motivação.

O ambiente no qual esse “novo aluno” se encontra, apresenta um excesso de informação e de tecnologias disponíveis, o que pode ser responsável pela falta de foco e de concentração (ARAÚJO, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), com o aluno se dispersando a qualquer momento, caso o conteúdo ministrado não desperte o seu interesse. Essa falta de motivação, de engajamento e de participação dos alunos na realização das atividades pode ser um entrave encontrado tanto na sala de aula física como na sala de aula virtual (GONÇALVES, 2020). Porém, na sala de aula física é possível ver esse desinteresse e tentar alcançar aquele aluno de imediato, o que não acontece no ensino remoto.

Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2019, 71% dos domicílios no Brasil possuíam acesso à internet. Ainda de acordo com a pesquisa, 50% dos domicílios rurais possuíam acesso a internet (CETIC, 2020). Quando olhamos esses números levando em conta os fatores sociais, vê-se que entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% das casas têm sinal de internet. Já nos patamares mais baixos da pirâmide (classes D e E), 40% não o possuem (CETIC, 2020).

Essas médias nacionais não parecem boas, mas segundo Nascimento e Santos (2020) e corroborado por Cunha, Silva e Silva (2020) elas ocultam disparidades quando se consideram recortes como renda, raça, localidade de origem (campo e cidade), tipo de escola (pública ou privada), dentre outros. Na faixa dos 15 aos 17 anos, por exemplo, o atraso entre os jovens

pertencentes ao quintil mais pobre da população era de 33,6%, quatro vezes maior em comparação com os que faziam parte do quintil com os maiores rendimentos, que apresentavam atraso de 8,6%. No que diz respeito à disparidade entre grupos raciais, dentre as pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, 33,5% são brancas e 49% negras. Vale um adendo que esses valores são de antes da pandemia (2018), e que a pandemia tende a fazer com que esses valores aumentem e se tornem mais escancarados do que antes (NASCIMENTO; SANTOS, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

O parecer CNE/CP 05/2020 de 30/04/2020, publicado no DOU em 04/05/2020, reconhece

as fragilidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrículas relacionadas a fatores sócio- econômicos e étnico-raciais.

Continuando:

Também como parte dessa desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias.

Esse mesmo parecer aponta ainda as dificuldade de reposição integral das aulas na forma presencial, retrocessos na aprendizagem e no processo social da educação e danos mais graves para estudantes de baixa renda, podendo gerar abandono e evasão. Com isso, há o desafio do calendário escolar considerar propostas que não aumentem a desigualdade e, ao mesmo tempo, que utilizem a oportunidade trazida pelas novas tecnologias para criar formas de diminuição das diferentes formas do aprendizado (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; CURRY, 2020).

Os estudos apontam que os alunos das escolas particulares têm acesso às tecnologias educacionais, assim como aos dispositivos necessários para o funcionamento, como *tablets*, celulares e computadores, bem como o acesso à internet. Com isso, aumentou a disparidade entre os estudantes da rede privada quando comparada à rede pública (OLIVEIRA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Enquanto os alunos da rede privada têm aulas remotas de maneira mais eficiente, pelos fatores acima citados, os alunos da escola

pública convivem com a falta de recursos, a falta de comida e a necessidade de trabalhar durante a pandemia para ajudar em casa.

Além disso, a pressão sobre as famílias poderá constituir oportunidade para desenvolver habilidades nos alunos, como o estabelecimento de rotinas, mas dificilmente constituem oportunidades favoráveis para aprender e adotar novas formas de interação pelos pais, especialmente em ambientes mais carentes (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; CURY, 2020), onde os pais tem que sair para trabalhar mesmo durante o isolamento social, deixando os filhos sozinhos nesse processo de aprendizagem (CURY, 2020; CARVALHO; MEDEIROS, 2020). Em famílias mais carentes, o analfabetismo dos pais/responsáveis não é algo raro, o que, possivelmente, também contribui para o abandono escolar nesse período (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Para além dos motivos supracitados, pode-se assumir que os alunos também apresentam problemas com o espaço físico onde podem estudar, com um espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Assim como problemas com a saúde mental, pois para os alunos pela repentina falta de convivência com os colegas, pode afetar significativamente o rendimento deles (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) e suas relações interpessoais.

Por mais que a comunidade escolar esteja fazendo o seu máximo para diminuir as desigualdades que a pandemia escancarou, estudos apontam que quando as aulas retornarem na forma presencial, a perda na aprendizagem, principalmente, dos alunos das escolas públicas e, principalmente, ainda, dos alunos em situação de maior vulnerabilidade, será sentida de forma significativa (OLIVEIRA; LISBÔA; SANTIAGO, 2020). Segundo Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) as diferenças no rigor da quarentena, na sua duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas são fatores que também poderão influenciar a trajetória desses alunos.

A invasão das escolas nas casas vem revelando a importância da figura e do valor profissional do professor, onde a limitação dos pais/responsáveis em ensinar por não ter a qualificação necessária, fica cada vez mais evidente (CURY, 2020; CARVALHO; MEDEIROS, 2020).

Senhora (2020) chama ainda a atenção de que cada nível de ensino apresenta dificuldades específicas durante essa quarentena, e que elas devem ser levadas em consideração ao planejar as aulas e os materiais. Assim como as assimetrias nas condições infraestruturais e individuais de acessibilidade, bem como a idade dos discentes e graus de capacitação

digital dos professores também devem ser sempre levados em consideração em relação com as condições pré-pandemia.

Senhora (2020) aponta que haverá efeitos negativos da pandemia da COVID-19 no curto e médio prazo no comprometimento dos processos de ensino-aprendizagem e no aumento da evasão escolar. Além disso há um apontamento de uma eventual correlação positiva nas diferenças de competitividade dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura nos permite algumas conclusões sobre cada um dos pontos apresentados.

É/será necessário uma reflexão sobre o processo formativo dos professores, para que estes lidem com as inovações tecnológicas que surgem em uma velocidade superior às inovações do âmbito educacional. A falta de qualificação do professor e até a sua falta de acesso as TDIC, poderá resultar na manutenção ou na ampliação das desigualdades pós pandemia.

Os alunos, principalmente das classes mais baixas, tendem a voltar para as escolas com defasagens de aprendizagem significantes, que deverão ser corrigidas da melhor maneira possível. O tempo de aprendizagem deverá ser reconsiderado, com foco no que é realmente importante e nas formas que garantam desenvolvimento cognitivo flexível, permitindo a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos.

De maneira geral, a escola e a comunidade escolar enfrentarão desafios para por em prática seus planejamentos pós pandemia e será necessário dar novos significados e formatos para a escola e para a comunidade escolar como um todo será um fator preponderante nesse processo de reestruturação.

Enfim, a comunidade escolar pós pandemia deverá passar por mudanças significantes para que os prejuízos decorrentes do ensino remoto sejam minimizados ao longo de um curto espaço de tempo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Dino. A evolução da sociedade e a educação: perfil de alunos, professores e as tecnologias dentro e fora da sala de aula no século XXI, **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.237-253, 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOA)**, v. 2 (5), p. 56-62, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-11, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade do Rio Grande do Sul**: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em 10 de mar de 2020.

BERNI, Gimenez; IBANHEZ, Regiane. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, **[Anais]** p. 2533- 2542, 2006.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.7 (3), p.38-46, 2020.

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.193-204, 2020.

CETIC. TIC DOMICÍLIOS 2019 PRINCIPAIS RESULTADOS.2020 Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acessado em 10 de mar de 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7 (3), p. 27-37, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p. 8-16, 2020.

DUNDER, Karla. Conselho define hoje calendário escolar durante pandemia. Caderno Educação do R7 com Agência Brasil. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/conselho-define-hoje-calendario-escolar-durante-pandemia-28042020>>. Acessado em: 10 de mar de 2021.

FIRMINO, Mariana de Araújo Roncato. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.275-278, 2020.

GATTI, Bernardete A.. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. Av.**, v. 34 (100), p. 29-41, 2020.

GONÇALVES Vitor. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC, **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.43-53, 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acessado em: 10 de mar de 2020.

JUNIOR, Verissimo Barros dos Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva; Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, 2020.

KANDEL, Erick. **Princípios de Neurociências**, Porto Alegre Ed. MC HILL, cap.65, p.1256, ed. 5ª, 2014.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Tradução: Cássio de Arantes Leite. Objetiva, 608 p., 2012.

LEAL Paulo Souza. **A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!**, Gestão & Tecnologia Faculdade Delta, v.1, 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)**, v3 (7), p. 31-46, 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio em Rede: **Revista de educação a distância**, v. 7 (1), p. 242-256, 2020.

MEDEIROS, Renata Cristina Rocha; CARVALHO, Maria João Cardoso de. Educação básica em tempos de pandemia; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.279-287, 2020.

MOREIRA, José António Marques., HENRIQUES, Susana., BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v.34, p.351-364,2020.

NASCIMENTO Iracema Santos do; dos SANTOS, Patrícia Cerqueira. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no brasil. **Caderno De Administração**, v. 28, p.122-130, 2020.

NICHOLSON N.R. Jr. Social isolation in older adults: an evolutionary concept analysis. **Journal of Advanced Nursing**, v. 65 (6), 2009.

OLIVEIRA, Ana Beatriz. Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p. 279-287, 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 28 (108), p. 555-578, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, v.14(30), p. 719–734, 2021.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, LISBÔA, Eliene Soares dos Santos, SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p.17-24, 2020.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro, ROCHA, Vitor Fiuza. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia?; **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13 (1), p. 302-314, 2020.

PANDEMIA revela desigualdades da educação no Brasil. Uol. com, 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/10/01/pandemia-revela-desigualdades-da-educacao-no-brasil.htm>>. Acessado em 10 de mar de 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020**, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020. 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>. Acessado em 10 de março de 2021.

PLANOS de Estudos Tutorados 2020/2021. Estude em casa, 2021. Disponível em: <<estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>>. Acessado em 10 de mar de 2021.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimentar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed, (2), 496 p., 2006.

RONDINI, Carina Alexandra., PEDRO, Ketilin Mayra., DUARTE, Claudia dos Santos; Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, v.10(1), p.41–57,2020.

SALAS, Paula. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. Nova Escola. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>>. Acessado em 10 de mar de 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2 (5), p. 128–136, 2020.

SOUSA, Sergio. **Tecnologias de informação**. O que são? Para que servem?. FCA – Editora Informática, v.3, p. 248, 1999.

A EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA BEM SUCEDIDA

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

Prof^ª Dr^ª da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA

Prof^ª Dr^ª da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). E-mail: sineidestrela@hotmail.com

RESUMO

O referido artigo trata-se de um relato de experiências no âmbito da Educação Básica, cuja proposta se delineou a partir de uma ação ampla, resultado da parceria entre o Ministério Público do Trabalho (MPT), a Procuradoria Regional do Trabalho (PRT) e a Secretaria de Educação do município com o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA). Para tanto, o objetivo que mobilizou o estudo se constituiu em relatar a experiência formativa vivenciada no município por meio de um trabalho colaborativo. No âmbito metodológico a experiência se caracteriza como uma pesquisa descritiva (Gil, 2002) e colaborativa (Ibiapina, 2008) e as bases teóricas e legais que sustentaram as ações foram: Brasil (1979, 1988, 1990 e 2009), Beust (2000), Costa (1990) e Graciane (1997). Para além das ações destacadas, muitas outras foram realizadas na intenção de ampliar a discussão e reflexão acerca de uma temática tão necessária e urgente: a exploração do trabalho infantil. Estas foram marcadas por ricas reflexões e problematizações colaborativas que contribuíram para o fortalecimento do debate sobre os prejuízos da exploração do trabalho infantil no município. Assim, os resultados da experiência revelaram que foram positivos, considerando que houve uma intensificação do processo de sensibilização da sociedade com vistas à redução do trabalho infantil e à proteção ao trabalhador adolescente, bem como contribuiu para o rompimento de algumas barreiras culturais que dificultam a efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Educação Básica, Trabalho Infantil, Programa Peteca, Trabalho Colaborativo.

INTRODUÇÃO

Trabalho Infantil é um tema que precisa ser fortalecido e deve estar na ordem do dia das instituições escolares e não escolares, por representar um problemática que, infelizmente, ainda encontra-se viva e com concepções e mitos que precisam ser discutidos, problematizados e refletidos em todos os espaços educativos e formativos. Longe de ser uma matéria esgotada, mais do que nunca o debate precisa ser aquecido nos diversos espaços, no intuito de quebrar concepções equivocadas que foram construídas e disseminadas historicamente e que devem ser colocadas em pauta. E a educação é lugar privilegiado para o fortalecimento desta discussão por se constituir enquanto cenário formativo, reflexivo e problematizador, capaz de contribuir para a quebra destes mitos que foram enraizados culturalmente e que precisam ser repensados e transformados em movimentos de luta contra este mal que atinge muitas crianças brasileiras.

E foi nesta perspectiva de tentar mitigar a exploração do trabalho infantil e qualquer tipo de exploração que leve à evasão escolar, que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de um município do interior da Bahia aderiu ao Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA), a fim de levar aos cenários da sala de aula e outros espaços fora do âmbito escolar o debate sobre a exploração do trabalho infantil como forma nociva que em muitos casos constitui-se como crime.

Este ganha força no município por existir uma grande incidência de trabalho de crianças e adolescentes na agricultura e no contexto doméstico, causando, em muitos casos, baixo rendimento ou abandono escolar, confirmando os dados revelados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2009) que o trabalho infantil está associado a indicadores de escolarização menos favoráveis e ao baixo rendimento dos domicílios em que vivem. Diante desta realidade os educadores são os profissionais privilegiados que podem facilmente identificar e intervir de alguma forma, permitindo o rompimento das atuais barreiras culturais e sociais que aceitam o trabalho precoce como normalidade.

Neste contexto, este trabalho aqui apresentado, tem como objetivo relatar a experiência formativa vivenciada em um município do interior da Bahia com o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA), por meio acordo de cooperação entre o Ministério Público do Trabalho (MPT), a Procuradoria Regional do Trabalho

(PRT) e a Secretaria de Educação do Município. Este relato aqui destacado foi o movimento inicial em torno da temática o qual foi continuado ao longo dos anos com a ampliação e redimensionamento das ações em cada ano.

O Peteca consiste essencialmente num conjunto de ações articuladas e voltadas para a promoção de debates nas escolas, como forma de prevenção ao trabalho infantil e na proteção dos adolescentes, por ser considerado um problema pelas inúmeras consequências negativas para o desenvolvimento físico, psicológico, moral, social e educacional dos sujeitos.

Crianças e adolescentes vivem um processo dinâmico e complexo de diferenciação e maturação, precisam de tempo, espaço e condições favoráveis para realizar sua transição nas várias etapas da vida. Assim o PETECA é de grande importância para a formação de cidadãos conscientes e conhecedores de seus direitos preconizados na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) (BRASIL, 1990)

O referido programa foi trabalhado em toda rede do município por meio de atividades que buscaram sensibilizar a toda a comunidade local da importância de se acabar de uma vez por todas com as diversas formas de exploração do trabalho infantil. Esse trabalho foi desenvolvido na totalidade das escolas que atendem o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, contemplando 38 Unidades Escolares, 220 professores e mais de 3.700 estudantes da rede. Neste processo foram inseridos professores, coordenadores pedagógicos, núcleos escolares, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com Conselho Tutelar, Secretaria de Saúde e Assistência Social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), dentre outros segmentos, em um trabalho colaborativo, no intuito de garantir além da permanência deste público nas escolas, contribuir para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

O Peteca, no âmbito do município orientou-se pelos seguintes princípios teórico e metodológico: **respeito** aos direitos das crianças e adolescentes; **participação** ativa e crítica dos envolvidos no processo educacional; **vivência ética** nas relações estabelecidas nos contextos locais e **integração e parceria** entre os diversos segmentos.

Na realização e avaliação do programa, foi necessária a materialização de um trabalho em consonância com a legislação vigente, principalmente o ECA (BRASIL, 1990) e a CF (BRASIL, 1988), além do estreito diálogo com alguns teóricos que pesquisam sobre a temática em pauta, tais como: Costa (1990), Buest (2000) e Graciane (1997). Nesse sentido, consideramos de

fundamental importância dialogar com os sujeitos inseridos no processo para tentar sensibilizar sobre os prejuízos da exploração do trabalho infantil. Os princípios apresentados buscaram reafirmar o que garantem os instrumentos normativos do país no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes.

Deste modo, o trabalho realizado no município foi mobilizado pelo seguinte objetivo geral: envolver a sociedade na luta contra a exploração do trabalho infantil, promovendo discussões e reflexões no sentido de fortalecer o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente por meio de um trabalho colaborativo.

METODOLOGIA

A base que sustentou a experiência em pauta, não apenas para a efetivação do programa em discussão, mas todas as ações realizadas na sua dinâmica cotidiana, foi alicerçada na colaboração, no diálogo e comunicação constante entre todos os segmentos e dimensões. Assim, a experiência se constitui como descritiva, por descrever, minuciosamente, experiências, processos, situações e fenômenos, conforme defendido por Gil (2002). Além disso, teve enfoque na abordagem da pesquisa colaborativa, por dialogar com os objetivos desta experiência e por encadear, dentre suas dimensões, resultados exitosos no campo da educação, contemplando, sobretudo à formação de professores. Ibiapina (2008, p. 114-115) evidencia que este tipo de pesquisa: “reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, [...]”.

Assim considerando, o processo metodológico do trabalho foi voltado para o diálogo constante entre os atores envolvidos no processo, destacando, principalmente, a equipe técnica da SEMEC, Equipe responsável pelo programa e coletivo das Unidades Escolares.

O referido Programa, no âmbito do município, teve uma ampla abrangência, conforme já destacado, tendo os sujeitos envolvidos as seguintes atribuições: 1. Equipe Técnica da SEMEC - fomentar os recursos para a realização das ações/eventos, para tanto foi necessário: articular, junto à equipe responsável, a logística das ações; mobilizar, junto à equipe responsável, os coletivos escolares para o desenvolvimento das ações; manter os gestores e coordenadores informados sobre o andamento do programa (data de realização, recursos necessários, atividades solicitadas) para que

estes socializem com os professores e estudantes. Equipe Responsável pela Ação - elaborar, executar e avaliar o plano de ação do município, junto a equipe técnica da SEMEC, seguindo as sugestões apresentadas e os objetivos propostos. As principais atribuições da equipe foram: construir o plano de ação; planejar colaborativamente a(s) ação(ões), considerando as demandas apresentadas pelo grupo; manter contato permanente com a coordenação geral, gestores e demais coordenadores para apoio ao desenvolvimento das ações; organizar relatório final para entregar à Secretaria de Educação com imagens para publicação por meio digital. 3. Gestores e Coordenadores Pedagógicos - acompanhar o trabalho junto aos seus professores. Suas principais atribuições foram: participar do processo formativo junto a equipe responsável pelo Programa no município; realizar formação com os professores do seu grupo/núcleo de trabalho; socializar as informações da Coordenação Geral e da equipe responsável pelo Programa no Município; providenciar alguns materiais necessários para os professores no seu fazer pedagógico; manter contato permanente com a coordenação geral e equipe responsável no sentido de sinalizar sobre o trabalho desenvolvido junto a sua equipe. 4. Professores e Estudantes - realizar as atividades solicitadas e avaliar as ações. Suas principais atribuições foram: realizar as atividades pedagógicas necessárias para o sucesso do Programa; compartilhar as experiências vivenciadas no seu cotidiano a fim de potencializar as ações e contribuir com o crescimento do grupo; registrar as memórias das atividades realizadas e avaliar as ações considerando todo o processo vivenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após breve contextualização da experiência nas seções anteriores, chega o momento de apresentar a descrição e discussão sobre o processo vivenciado ao longo do semestre junto as 38 instituições de ensino do município contando com a colaboração ativa de vários segmentos não escolares, como já destacado.

Conforme o acordo de cooperação entre o Ministério Público do Trabalho (MPT), a Procuradoria Regional do Trabalho (PRT) e a Secretaria de Educação do Município, o quadro 1 a seguir contempla as ações que foram realizadas pela Gestão Municipal no que se refere à política de atenção à criança e ao adolescente no município.

Quadro 1: Plano de Ação da SEMEC

AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	RESPONSÁVEL (eis)	LOCAL
BUSCA DE PARCERIA PARA REALIZAÇÃO DO PETECA NO MUNICÍPIO	Agregar forças para efetivação do Programa no município	20 de maio a 11 de junho de 2014	Equipe responsável pelo Peteca no município.	-
LANÇAMENTO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO	Sensibilizar a sociedade na luta contra a exploração do trabalho infantil.	11 de junho de 2014	Equipe técnica da SEMEC e Equipe responsável pelo Peteca no município	Auditório Municipal
OFICINA DE FORMAÇÃO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES ESCOLARES	Formar, em parceria com o Conselho Tutelar e Secretaria de Ação Social, equipe gestora para articulação e realização do Programa nas Instituições Escolares	25 de julho de 2014 de 2014	Equipe responsável pelo Peteca no município e parceiros	SEMEC
OFICINA DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES E MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Formar professores e monitores do Mais Educação para realização das ações do Peteca nas escolas o junto aos estudantes.	05 de agosto de 2014	Gestores escolares	Auditório Municipal
FORTELECIMENTO DO PROGRAMA PETECANAS ESCOLAS	Buscar estratégias para efetivar as atividades em sala de aula, pautadas no Plano de Ação construído pelo grupo no processo formativo.	agosto a outubro de 2014	Professores e monitores do Programa Mais Educação	Nas Instituições Escolares
PARTICIPAÇÃO DO MUNICÍPIO NO PRÊMIO PETECA 2014	. Selecionar o material produzido nas escolas para envio à Semec; . Selecionar trabalhos pela comissão da Secretaria da Educação; . Divulgar os trabalhos do PETECA na mídia;	de agosto a outubro de 2014	Equipe escolar e comissão do Peteca no município	Nas Instituições Escolares e SEMEC
CRIAÇÃO DE CONCURSO MUNICIPAL COM A TEMÁTICA “DIGA NÃO AO TRABALHO INFANTIL”	. Fomentar um trabalho sistemático da temática no ensino fundamental da rede.. Produzir atividades em sala de aula de acordo com o regulamento do concurso, considerando os anos escolares e as categorias.	de agosto a outubro de 2014	Equipe escolar e comissão do Peteca no município	Nas Instituições Escolares SEMEC

AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	RESPONSÁVEL (eis)	LOCAL
ENTREGA DO PRÊMIO PETECA DO MUNICÍPIO	Incentivara criatividade dos estudantes e a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os direitos da criança e do adolescente, com foco na erradicação do trabalho infantil e na proteção ao trabalhador adolescente.	28 de novembro de 2014	Equipe escolar, parceiros e comissão do Peteca	Auditório Municipal
CRIAR NO MUNICÍPIO O DIA DO ECA	Consolidar a lei 11.525/07 que inclui, no currículo do ensino fundamental, conteúdos que tratem dos direitos da criança e do adolescente, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	11 de junho de 2014	Equipe escolar e Câmara de Vereadores do município	-
ORGANIZAR ENCONTROS COM REPRESENTANTES IN TERSETORIAIS PARA AMPLIAÇÃO DO DEBATE SOBRE O TRABALHO INFANTIL	Fortalecer a campanha de combate a exploração do trabalho infantil por meio de discussões em parceria com as diversas representações intersetoriais	de agosto a outubro de 2014	Equipe Escolar e parceiros: Cras, Conselho Tutelar, CMDA, Assistência Social, Mpt, SMEC.	Nas Instituições Escolares
MAPEAMENTO E ENCAMINHAMENTO DE CASOS REAIS DE EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO MUNICÍPIO.	Buscar parceria da coordenação do CRAS, Agentes Comunitários de Saúde, Conselho Tutelar e equipe gestora escolar para identificação e encaminhamento aos órgãos competentes contra exploração do trabalho infantil.	de agosto a outubro de 2014	Equipe Escolar, Conselho Tutelar, CMDA, Assistência Social, SMEC.	No município
MAPEAMENTO DE CRIANÇAS DE 06 A 17 ANOS QUE ESTÃO AFASTADOS DA ESCOLA OU COM BAIXA FREQUÊNCIA	Identificar crianças e adolescentes que estão afastados ou com baixa frequência escolar por conta do trabalho infantil para inseri-los na Campanha “Fora da Escola Não Pode!”	De agosto a outubro de 2014	SME, núcleo gestor, equipe do PETECA do município	Conselho Tutelar, CRAS, Assistência Social.

AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	RESPONSÁVEL (eis)	LOCAL
INSCRIÇÃO DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO ONLINE, A ESCOLA NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL	Cadastrar professores e escolas através do blog do Peteca do Ministério Público do Trabalho para formação <i>online</i> do combate ao trabalho infantil.	Até agosto de 2014	Equipe do PETECA do município	Na SEMEC
PROMOVER AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PETECA E VERIFICAR OS IMPACTOS DAS AÇÕES.	Realizar reuniões com a Comissão do PETECA e Coordenadores Pedagógicos a fim de avaliar as ações realizadas.	Durante o transcorrer do programa.	Equipe do PETECA do município	Na SEMEC
ELABORAR O RELATÓRIO GERAL COM TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO PETECANO MUNICÍPIO DURANTE O ANO DE 2014	Registrar todas as ações realizadas pelo PETECA no município durante o ano, com vistas à publicação eletrônica das ações exitosas.	05 de dezembro de 2014	Equipe do PETECA do município	Na SEMEC

Fonte: Equipe responsável pelo Programa Peteca no município.

Depois deste quadro com o plano das ações realizadas, destacamos as atividades/ações formativas para o processo de apresentação e implementação do Programa no município. Para tanto, destacamos duas ações formativas anteriores, promovidas pela Procuradoria Regional do Trabalho da 5ª Região: a primeira com a formação dos Secretários de Educação dos municípios contemplados, momento em que foi apresentado o Programa, detalhando os seus objetivos, aspectos metodológicos e etapas de operacionalização. Ao tempo, foi também apresentado o Kit contendo o material pedagógico disponibilizado aos municípios para a realização do referido programa. Depois de todo processo de apresentação, foi o momento da proposta de assinatura do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre os municípios representados e o Ministério Público do Trabalho. A segunda, com a formação dos coordenadores das Secretarias Municipais de Educação de 30 municípios de todos os territórios, por meio de oficina no intuito de apresentar aos educadores os prejuízos do trabalho infantil para a vida social e afetiva dos sujeitos, bem como os indicadores qualitativos que poderão ser alcançados com a implantação do programa nos diversos cantos da Bahia.

Depois destas ações, chegou o momento do processo formativo e mobilizador no município, com os momentos apresentados a seguir.

Lançamento do Programa no município - O lançamento contou com a participação dos mais diversos segmentos da sociedade, a saber: professores, gestores escolares, agentes da educação pública municipal, sociedade civil organizada, igrejas, associações, conselho tutelar, Conselhos Municipais, Conselhos Escolares, Polícia Civil e Militar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Juizado de Menores, estudantes, pais de alunos, dentre outros.

O trabalho foi iniciado com a acolhida e boas-vindas a todos os presentes, a composição da mesa solene¹. Em seguida houve uma pequena apresentação cultural com uma representante dos estudantes da rede municipal com o canto da música “Movimento pela Cidadania Fiscal²” que ao final foi aplaudida por todos os presentes. Depois deste momento foi aberto para a fala de algumas das autoridades as quais externaram a satisfação em participarem e contribuírem para um programa de tamanha relevância social. Muitos aproveitaram fragmentos da música cantada como ponto de reflexão para a luta contra a exploração do trabalho da criança e do adolescente e encerraram as falas com a certeza da contribuição do Peteca para a redução significativa destes indicadores que envergonham a nossa sociedade.

Em seguida foi o momento da apresentação do Peteca pela equipe colaborativa responsável pelo programa no município, com uma apresentação sumária para que todos pudessem conhecer e abraçar a causa, pois essa é uma batalha urgente, pois todas as crianças precisam garantir seu tempo de infância e maior aproveitamento escolar. Assim, foi realizada uma breve abordagem sobre o Programa de Erradicação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Peteca), além disso a apresentação de alguns dados estatísticos do trabalho infantil no Brasil, na Bahia e no município para que o público pudesse visualizar a situação real deste problema

1 Foi composta pelo Presidente da Câmara de Vereadores, Secretário de Educação e Cultura, Representante da Coordenação Pedagógica, Representante de Diretores Escolares, Representante de Professores, Representante dos Agentes Públicos Escolares, Representante dos Motoristas Escolares, Representante dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, Representante de Mães de Alunos, Secretário de Ação Social, Secretária de Saúde, Secretária de Administração e Finanças, Representante do Conselho Tutelar, Representante do Juizado de Menores, Representante da Rádio Comunitário, Representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Representante da Polícia Militar, Representante da Polícia Civil, Presidente do CMDCA e Representante do CRAS.

2 Clip com a música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3cPX-R9YS0w>

em todas as instâncias e por fim foi socializado o processo de efetivação do Programa Peteca com o Plano de Ação (PA), envolvendo os diversos segmentos e secretarias para esta grande luta.

Após a equipe contextualizar o programa, os dados estatísticos e as ações a serem realizadas no município, foi o momento da entrega de um banner a todas as escolas, como sinalizador da adesão ao Programa nas vinte e três instituições.

Após o momento de entrega do banner, foi projetado o vídeo intitulado “Você viu a Rosinha?”³ Que revela uma situação bastante recorrente nos interiores do nosso país. Com a mensagem transposta no curta-metragem, convidamos todos a lutarem contra a exploração do trabalho infantil, pois esta é uma luta de todos nós.

O evento foi finalizado com algumas apresentações culturais e *coffee break*. Sem dúvida foi um momento ímpar, que sensibilizou a quase totalidade do público. Podemos dizer que os impactos deste momento inicial de lançamento foram bastante positivos, uma vez que contemplou representantes dos diversos segmentos do município os quais ficaram sensibilizados com a causa e foram convidados a lutarem contra esse grave problema social.

Formação com Diretores, Vices e Coordenadores Pedagógicos Escolares

- O processo formativo junto aos gestores escolares foi cuidadosamente planejado pela equipe responsável pelo Programa no município, buscando contemplar todas as discussões tecidas na oficina de formação realizada no Ministério Público do Trabalho, com uma dinâmica voltada para as ações nas escolas.

Como a formação foi realizada em um espaço de assentamento, o trabalho foi iniciado com uma bela mística⁴ apresentada pelos assentados do movimento. Foi um momento ímpar, pois tivemos oportunidade de conhecer um pouco do movimento e sua luta. Depois desta calorosa acolhida, os

3 O vídeo “Você viu a Rosinha?” foi produzido pela Professora Célia Gurgel, da Universidade Federal do Ceará - UFC, em 2007. Conta a história de uma criança que é levada de sua casa, no interior, para a casa de sua madrinha, na capital. Um ano depois a mãe vai procurar a filha mas não a encontra. A história retrata a exploração de uma criança no trabalho infantil doméstico, um grave problema social ainda muito comum no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i5DLLzwV-ao>

4 Refere-se a uma forma de ritual e/ou celebração que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados. Nelas os participantes do Movimento Sem Terra (MST) manifestam-se por meio de práticas discursivas e não-discursivas através das quais identificam-se e reidentificam-se com os saberes do movimento.

participantes foram convidados a entrarem na sala, *lôcus* da formação, a qual já estava preparada para receber a todos em um clima bastante convidativo com *banner*, faixas, cartazes e várias petecas como um convite alusivo ao trabalho a ser realizado.

Depois de todas as discussões provocadas a partir da mística, foi o momento de uma abordagem sumária sobre o programa, considerando principalmente: O que é o Peteca, objetivos, motivos da inserção no município e os principais prejuízos do trabalho infantil, apresentada a partir de *power point*, com intervenções diretas do público. Foi um momento muito rico em que os participantes tiveram oportunidade de intervir com opiniões e depoimentos que ilustraram a discussão de uma forma qualitativa.

Depois desta ampla discussão do grupo foi projetado do vídeo: “Você viu a Rosinha?”, seguido de breves reflexões e discussões do grupo. Na sequência foi realizada uma pequena palestra sobre “A exploração do Trabalho Infantil no município” com a representante do Conselho Tutelar do município, abordando, além de outros aspectos, os direitos assegurados às crianças e os adolescentes, o trabalho doméstico e as bases legais que respaldam esse público.

O trabalho da tarde foi iniciado com a exibição do vídeo “O melhor lugar” seguido de discussões e reflexões do grupo para, logo depois, realizar a leitura dinâmica da cartilha “Brincar, estudar, viver... Trabalhar só quando crescer⁵”, convidando a todos os participantes a se inserirem como personagens do processo. Foi um momento bastante rico, uma vez que todos se envolveram e foram envolvidos com a mensagem transmitida pela cartilha.

Uma discussão que não poderia faltar neste processo formativo e que foi bastante aproveitado pelo grupo são os “Mitos, verdades e Piores formas do Trabalho Infantil”. As formadoras conseguiram traduzir de forma fiel e tranquila estas questões aos quais provocaram grande mobilização e reflexão dos participantes.

Após tantas reflexões e discussões teóricas, conceituais e legais, chegou o momento de uma atividade prática em grupo com a “Árvore do Trabalho Infantil”, apresentada no jornalzinho de orientações pedagógicas. Nesta atividade os grupos desenharam uma árvore e registraram em cada parte algumas situações solicitadas, ou seja, na raiz as causas do trabalho infantil, no caule, as formas do trabalho infantil, nas folhas, as consequências do

5 Cartilha disponível em: <https://livredetrabalhoainfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/04/trabalhoainfantil-mpt.compressed.pdf>

trabalho infantil na vida das crianças e nos frutos, as possibilidades de solução do problema.

Este foi um momento muito rico em discussão, pois cada participante pôde contribuir de alguma forma para rever as discussões apresentadas durante o processo formativo. Em seguida as formadoras socializaram o plano de trabalho da Secretaria de Educação, enfocando as modalidades e dinâmica para o prêmio Peteca “Diga não ao trabalho infantil”, tendo como referencial o material de “Orientações Pedagógicas do MPT: como abordar o trabalho infantil em sala de aula”⁶. Todos os grupos elaboraram seus planos de ação e socializaram no final. Para encerrar as formadoras apresentaram o edital do Prêmio “Diga não ao trabalho infantil” considerando as seguintes categorias e gêneros: Educação Infantil - Desenho, Ciclo da Alfabetização - Frases, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental - Rimas, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental - Poesias, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - Parodia e EJA - Cordel.

Formação com Professores e Monitores - Os coordenadores pedagógicos inseridos na rede municipal de ensino realizaram a formação junto aos seus respectivos professores para que estes pudessem atuar diretamente com os estudantes da Educação Básica no cotidiano das instituições no transcorrer do segundo semestre do ano em curso.

A pauta de formação dos professores e monitores tomou como base o trabalho formativo realizado com a equipe gestora, com enfoque maior nas questões relacionadas aos procedimentos metodológicos constantes no jornalzinho de orientações pedagógicas disponibilizado pelo Ministério Público do Trabalho (MPT). Neste processo formativo, para além das discussões teóricas e legais, os coordenadores vivenciaram diversas possibilidades pedagógicas de atividades voltadas para sensibilizar as crianças, adolescentes, jovens e adultos dos inúmeros prejuízos que a exploração do trabalho infantil pode provocar.

Atividades Realizadas com pais e comunidade local - Para maior impacto do Peteca no município, as discussões precisam ultrapassar os muros da escola e chegar até as famílias e comunidades. Foi pensando nesta abrangência que muitas escolas da rede municipal contemplaram, nos seus planos de ação, uma formação com este público que necessita de informações tanto quanto os alunos.

6 Disponível em: https://issuu.com/mpt_ernambuco/docs/mpt_boletim_exp_vers_o_12

O trabalho foi realizado por meio de palestras e oficinas ministradas pelos coordenadores pedagógicos e membros do Conselho Tutelar, contemplando dentre outros assuntos, os prejuízos, os mitos e as piores formas do trabalho infantil, ilustrando com exemplos e os vídeos disponibilizados pelo Ministério Público do Trabalho. Os impactos desta ação foram bastante positivos, pois conseguimos perceber na emoção, nos depoimentos e nas expressões dos pais que daquelas discussões ficaram grandes lições. Assim, ficamos com a certeza que com esta ação dois dos objetivos do Peteca foram atingidos, quais sejam: realizar palestras nas escolas com vistas à conscientização dos pais para que não explorem nem tolerem a exploração do trabalho da criança e do adolescente e envolver a comunidade escolar e a sociedade em geral nos programas, projetos e ações de redução do trabalho infantil e proteção do trabalhador adolescente.

Oficinas realizadas com os estudantes nas salas de aula - Ao longo de todo o desenvolvimento do Peteca, foram realizadas oficinas com os alunos buscando atender a dois dos objetivos do programa, a saber: realizar debates, em sala de aula, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enfatizando a erradicação do trabalho infantil e a proteção ao trabalhador adolescente e incentivar os alunos a realizarem tarefas escolares sobre os direitos da criança e do adolescente, especificamente sobre trabalho infantil. Todo o trabalho foi pautado nas orientações pedagógicas discutidas no processo formativo, além de outras ações sugeridas pelos professores e equipe pedagógica escolar.

O trabalho contemplou as mais diversas ações, desde a exibição de vídeos, debates, palestras, entrevistas, até a realização de atividades como: árvore do trabalho infantil, telefone sem fio, debate em grupo, pesquisa de fotos e ilustrações, júri simulado, teatro, anúncio publicitário, mapa do trabalho infantil dentre outras que ajudaram no fortalecimento do programa no contexto das escolas da rede municipal de ensino.

Oficinas de produção do prêmio “Peteca: Diga não ao trabalho infantil” realizadas com os estudantes de rede - Depois de um longo trabalho no contexto das salas de aula, focando no trabalho infantil e seus inúmeros prejuízos, chega o momento da produção dos estudantes para o “Prêmio Peteca: diga não ao trabalho infantil”. Foram realizadas oficinas de produção na própria escola, a fim de garantir maior participação e autoria comprovada dos estudantes. Nestas oficinas os professores inicialmente fizeram um trabalho voltado para a ampliação do repertório dos gêneros de cada categoria para que os alunos tivessem maior facilidade no processo de produção.

Os impactos deste momento de produção foram bastante positivos comprovados pelos belíssimos trabalhos produzidos e apresentados à Secretaria de Educação.

Processo de seleção das melhores produções pelas comissões escolares do Prêmio Peteca - Depois de todo o processo de produção nas salas de aula, os professores elegeram as cinco melhores produções de cada turma e encaminharam para a comissão escolar, formada pela equipe gestora, a qual elegeu a melhor produção por turma. A melhor produção foi encaminhada à comissão da Secretaria de Educação e Cultura que de posse a todas as produções elegeu as 3 melhores de cada categoria para premiação.

A comissão, depois de um processo exaustivo de leitura e análise, considerando os critérios apresentados no regulamento conseguiu eleger as melhores produções das categorias desenho, frase, rima, poesia e cordel, porém não conseguiu definir a posição da paródia por não conhecer algumas músicas escolhidas. Diante disso, a comissão definiu escolher as três melhores paródias e a colocação ficaria condicionada ao canto no dia da entrega de premiação. Seguem as produções dos vencedores do “Prêmio Peteca: diga não ao trabalho infantil”, iniciando com a categoria desenho com as crianças da Educação Infantil.

Imagem 1: Produção classificada em 1º lugar



Fonte: a autora Rakelly Oliveira da Hora

Imagem 2: Produção classificada em 2º lugar



Fonte: o autor Ariel Jhônata

Imagem 3: Produção classificada em 3º lugar



Fonte: o autor Rian dos Santos Pereira

As crianças do ciclo de alfabetização, que contemplam as inseridas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, suas produções foram focadas nas frases. Das mais diversas construídas nas oficinas em sala de aula nas diferentes instituições foram pré-selecionadas as melhores frases de acordo aos

critérios estabelecidos pela comissão e as três finalistas e premiadas foram: 1º lugar “*Trabalho não é brincadeira de criança*”. (Naftali Lima Menezes, 7 anos, 1º ano), 2º lugar: “*Criança, sinal de esperança. Não deixe que ninguém transforme seu sonho em pesadelo*”. (Victor Bispo Lima, 3º ano), 3º lugar: “*Criança não pode trabalhar, pode ser feliz, brincar e estudar*”. (Fábio Ferreira dos Santos Filho, 3º ano).

Para as crianças do 4º e 5º anos do Ensino fundamental, as rimas foram objeto de suas produções e, depois de um trabalho intenso nas escolas pelos docentes, a comissão premiou as produções finalistas que foram as destacadas a seguir:

O Trabalho Infantil

*A exploração da criança
Agora vai acabar
Com o programa PETECA
Que veio para brilhar.*

*Cuide das crianças
Porque crime é explorar
Tenha muita esperança
Elas também têm direito de estudar.*

*Crianças têm direito
A liberdade e a estudar
Nunca somos perfeitos
Mas não podemos trabalhar.*

*O trabalho e a exploração
No Brasil tem que sumir
Tenha bom coração
E nós vamos abolir.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que lar
Ter saúde e não ter fome
E direito a brincar*

*O PETECA no município
Foi mais uma segurança
E o Conselho Tutelar
Para acabar com a exploração das crianças.*

(1º lugar, Jean dos anjos Filho, 5º ano)

O Trabalho Infantil

*Criança não trabalha
Ela tem que estudar
Conviver com os amigos
Se divertir e brincar.*

*O trabalho infantil
É proibido pela constituição
Devemos lutar contra esse mau
Que é a exploração.*

*Toda criança
Tem direito e tem dever
De estudar e brincar
Até quando crescer.*

*A criança tem direito
Pelo estatuto da criança e do adolescente
De brincar e estudar
Para ser um jovem livre e independente.*

*O trabalho infantil é imortal
Pois rouba a infância da criança
Além de ser ilegal
Ainda tira a esperança.*

(2º lugar, Darlene Silva Jurete, 5º ano)

Diga não ao Trabalho Infantil

*Cada vez mais no Brasil
Cresce o trabalho infantil
Sou contra essa exploração
Então vamos tomar uma decisão.*

*Nós crianças queremos ser felizes
E não aceitamos crueldade
Queremos viver no mundo com dignidade.*

*Esperamos ter uma boa educação
Para vive com emoção
Pois temos direito de ler e aprender
Trabalhar mesmo
Só quando crescer.*

(3º lugar, Ariane Silva de Jesus, 5º ano)

A poesia foi trabalhada pelos estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, houve um intenso trabalho nas escolas com o trabalho pedagógico do gênero textual seguido das produções nas instituições por meio de oficinas específicas para o trabalho com a temática “Diga não ao Trabalho Infantil”. De todas as poesias produzidas as finalistas foram as elencadas a seguir:

Pedindo Socorro

*Quando eu ouço dizer
Que sou o futuro do Brasil
E vejo por todo lado
Tanta coisa tão hostil
Me pergunto então porque
Não vejo ninguém se mexer
Pra de uma vez extinguir
Com o trabalho infantil
Às vezes me vejo falar
De estatuto, proteção
Mas na prática não existe
uma tremenda enganação
Só serve de propaganda
Mas a mim ninguém engana
Não acredito nisso não.
Existem vários projetos
Para as crianças se protegerem
Tempo integral na escola*

*Pra melhor desenvolver
Mas fica só no papel
Imploro a papai do céu
Pra vir nos socorrer.
Sei que todo mundo erra
E que ninguém é perfeito
Mas isso não é desculpa
Pra quem quer fazer bem feito
Por favor autoridades
Mostrem sua capacidade
Respeitem nossos direitos
Carinhosamente eu peço
Rei, rainha ou lá quem for
Imagina uma criança
Abandonada, sem amor
Não obriguem a trabalhar
Criança é para estudar
Amanhã eu quero estar
Sorrindo e cheia de amor.*

(1º lugar, Alana Bispo Lima, 7º ano)

Trabalho Infantil

*O trabalho infantil
uma coisa muito triste
Eu ainda não entendo
Por que tudo isso existe.*

*Fácil falar em mudar
Difícil fazer acontecer
As crianças deixam de estar estudando
E estão é trabalhando.*

*Coitadas das crianças
Nem tem tempo pra brincar
Se fizerem algo errado
Nisso nem é bom pensar
Os exploradores são violentos
Podem até lhe machucar.*

*O trabalho infantil
uma coisa imoral
Mas os exploradores
Acham isso normal*

*O trabalho infantil
Nos traz muito prejuízo
E as pessoas que colocam
Com certeza não tem juízo.*

*(2º lugar, Ana Beatriz Santana dos Santos,
7º ano)*

Já os estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental ficaram responsáveis em produzirem as paródias com a temática “*Diga não ao Trabalho Infantil*”. Foi muito bonito presenciar a música de forma tão viva no cotidiano da sala de aula. Neste contexto, depois de produzidas diversas paródias foram selecionadas as três melhores produções a partir dos critérios presentes no edital e só durante a cerimônia de entrega de premiação foi possível conhecermos a classificação, após os finalistas cantarem as suas paródias, ficando da forma destacada a seguir:

Aprendiz

*Brincar, estudar, viver
Ir para a escola, aprender
Não trabalhar para comer
É assim que uma criança deve viver.*

*Conviver com amigos é bom
Ser tratado com muito amor
Todo trabalho infantil é exploração
Por isso há ajuda o Estatuto contra essa ação*

Exploração do Trabalho Infantil

*A melhor fase da vida
É ser criança
Mas com a exploração infantil
Elas perdem sua infância*

*Porque isso é muito ruim
E traz muito prejuízo
Deixa a criança triste
Sem dá nenhum sorriso.*

*Para combater esse crime
Vamos todos nos unir
Tirar a criança do trabalho
E fazê-la sorrir.*

*Porque criança é vida
E o viver da razão
Tem que ter família
E uma boa educação.*

(3º lugar, Emilly K de Jesus Almeida, 6º ano)

*O Ministério Público do Trabalho
Recupera o prejuízo que é sério
O Conselho Tutelar, o auditor
Do Ministério do Trabalho ao promotor.*

*Eles transformam adolescente em aprendiz
Trazem alegria a essas vidas e lhe fazem
alguém
Gratificados pelo que eles fazem
Ontem explorados e agora são exemplares.*

*(1º lugar, Autora Juliete Paiva, estudante do
8º ano)*

Exploração do Trabalho Infantil

*Eu Sei que toda criança precisa
Fazer brincadeiras, se divertir com os
amigos. Mas alguns têm que aguentar, uma
grande hipocrisia.*

*É que eu paro e fico a pensar
Tanta criança nesse mundo sem estudar
Sem o direito de se divertir
Trabalhando dia e noite assim.*

*A criança corta lenha
A criança não estuda
A criança limpa o carro
E um diploma recusa!*

*Será que você
Não pensa assim?
Ela está doente
E não para de trabalhar
Porque essa criança
Anda sofrendo assim?*

*A exploração é crime, todo mundo sabe
Educação virou história, sem realidade,
Chega de maus tratos e humilhações
As crianças não aguentam tantas agressões*

*Esses adultos parecem que nem ligam
Que o futuro das crianças está perdido
Elas não sabem mais o que fazer
E o que realmente querem
É o direito de viver!*

*(2º lugar, Autora: Joana Angélica de Jesus,
aluna do 8º Ano)*

Criança que Trabalha não tem Liberdade

*Há eu já não posso mais ver,
Crianças pelas ruas sem ter o que comer
Há, é o trabalho infantil
Pai obrigou filho a ganhar um trocadinho*

*Agora para e pergunta a elas
Se é isso que elas querem fazer
Agora vou dizer a verdade
Criança que trabalha não tem liberdade
Eu lavo carro, vendo jujuba
Tô trabalhando até debaixo de chuva*

*Mereço mais, mais, mais, mais, mais
Que uma esmola
O meu lugar, rá, rá, rá, rá, rá
É na escola (Refrão)*

*(3º lugar, Autora Esteffany Cerqueira da
Silva)*

Mesmo com tantas ricas produções, o cordel não poderia faltar, considerando a sua riqueza para o trabalho pedagógico em todos os níveis e modalidades, sobretudo para os jovens, adultos e idosos e foi exatamente por sua riqueza metodológica e pela representatividade para estas pessoas que o cordel foi trabalhado pelos estudantes do segmento II da modalidade da EJA e as produções premiadas foram as elencadas a seguir:

Trabalho Infantil, Não!

*Vou começar meu cordel
Pra falar de uma realidade
Falar de trabalho infantil
Um drama da sociedade
Infelizmente essas coisas
Tem no campo e na cidade.*

*Esse é um caso sério
Não é brincadeira não
Temos que denunciar
Todo tipo de exploração
Essas pessoas tem que ser punidas
Por colocar em risco a nação.*

*É um grande problema
Que acontece no Brasil
Uma coisa absurda
O trabalho infantil
Se você é contra ele
Você vale nota mil*

*Tou falando muito sério
Isso mesmo pode crer
O trabalho infantil
Nunca pode acontecer
Não podemos tirar das crianças
O direito de viver*

*As crianças desse mundo
Tem direito de brincar
Mas também ter responsabilidade
Claro; tem que estudar
Pois a época do trabalho
No seu tempo vai chegar*

*Toda criança tem direito
De brincar e estudar
Pra que possa aprender
E as coisas boas praticar
E que no futuro possa
Um cidadão se tornar*

*Muitas pessoas do Brasil
Colocam as crianças para trabalhar
Por serem famílias humildes
Dinheiro tem que ganhar
É muito chato ver crianças
Sua família sustentar*

*Não podemos ver uma coisa dessa
E simplesmente ignorar
Temos o nosso dever
Claro, de denunciar
Porque essas coisas vergonhosas
Não podem continuar*

*Essa é a hora de ajudar
Vamos todos nos unir
Porque o trabalho infantil
Não pode mais existir
Se ele continuar
O mundo vai se destruir*

*Eu já dei a minha alerta
Para o país melhorar
Porque as nossas crianças
Não podem ser forçadas a trabalhar
Temos que nos comprometer
Pra essa realidade acabar.*

*Finalizo meu cordel
Deixando minha opinião
Temos que estar unidos
Contra essa exploração
Unidos vamos ajudar
O futuro da nação.*

(1º lugar, Moacir Anjos da Silva, EJA)

Trabalho Infantil

*Vou lhe falar agora
Um problema no Brasil
a grande situação
Do trabalho infantil*

*O direito da criança
É estudar e brincar
E junto com seus amigos
A fase de viver e aproveitar*

*Milhares de crianças
Deixam até de estudar
E passam a sua infância
Cansado de trabalhar*

*Trabalham e trabalham
Casa, fábrica, plantação
Coitada dessas crianças
Sofrem muita exploração*

*As crianças trabalham
Com muita exploração
E a maioria delas
Nem recebem remuneração*

*Crianças e adolescentes que trabalham
Não tem muita liberdade
E passam suas vidas
Marcada por essa barbaridade*

*O estatuto da criança
Diz que todos têm direitos iguais
Saúde, educação
Alimentação é fundamental.*

*Toda criança
Tem direito a expressar opinião
Falar o que pensa
Até escolher sua religião*

*O estatuto da criança
É fundamental
Dá direito a criança
Boa vida, integridade física e moral*

[...]

*Finalizo dizendo
Que temos que pensar
Que o trabalho infantil
No mundo tem que acabar.*

(2º lugar, Geane Barreto dos Santos, EJA)

O Direito De Estudar

*Olá papai e mamãe
Escute o que vou lhe dizer
O trabalho infantil
Não pode acontecer.*

*Porque a criança tem que
Estudar, brincar e ter lazer
Na zona rural, que situação
Muitas crianças trabalham com plantação.*

*Então vamos nos comprometer
Pois isso não pode mais acontecer
Porque o estudo
É para criança sonhar e ser capaz de crescer*

*Assim papai e mamãe
Vamos lutar todos juntos
Para o futuro da criança não comprometer.*

(3º lugar, Antônio Bispo do Nascimento, EJA).

Solenidade de entrega de premiação do Concurso “Diga não ao Trabalho Infantil” - Depois de todo um significativo trabalho com o Peteca junto ao coletivo das escolas municipais, a solenidade para premiação dos estudantes vencedores do “Prêmio Peteca: diga não ao trabalho infantil” não poderia ser de forma simplória, mas com toda dedicação, rigor e o destaque que merece. Assim, este momento foi cuidadosamente organizado pela equipe técnica da Secretaria de Educação, equipes escolares e responsáveis pelo Peteca no município, de modo que conseguisse contemplar o maior número de segmentos não só da comunidade escolar, mas também da sociedade local. Para tanto, o evento foi realizado na quadra esportiva municipal, com a presença de representantes do poder executivo, legislativo, famílias, escola, comunidade local, sociedade civil organizada, conselhos, dentre outros segmentos e teve total visibilidade no cenário municipal.

Depois das falas das autoridades presentes, as coordenadoras responsáveis pelo Peteca no município foram convidadas para uma breve fala em agradecimento a todos que se envolveram e se empenharam na luta contra a exploração do trabalho nas escolas do município, para, em seguida, convidar os finalistas da paródia para socializarem cantando para a decisão do público. As finalistas apresentaram de forma criativa e descontraída as suas respectivas paródias e no final o público classificou da seguinte forma: 1º lugar a estudante Juliete Paiva, 2º lugar a estudante Joana Angélica Santos de Jesus e em 3º lugar a estudante Esteffany Cerqueira da Silva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto um programa que propõe um conjunto de ações voltadas para a promoção de debates dos temas relacionados aos direitos da criança e do adolescente, principalmente a significativa redução e até extinção do trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente, o programa Peteca no município teve uma significativa visibilidade e promoveu um novo olhar sobre o trabalho infantil.

Com todo trabalho realizado nas unidades escolares do município, envolvendo os mais diversos segmentos por meio de um trabalho colaborativo, o programa alcançou resultados positivos considerando os objetivos propostos, uma vez que houve uma intensificação do processo de sensibilização da sociedade com vistas à redução drástica do trabalho infantil e à proteção ao trabalhador adolescente, bem como contribuiu para o rompimento das barreiras culturais que dificultam a efetivação dos direitos da

criança e do adolescente, além de fortalecer o sistema de garantia de direitos, com vistas à ampliação, quantitativa e qualitativa, das políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente.

Além do alcance dos objetivos amplos acima destacados, outros resultados positivos podemos também elencar, os quais contemplam as intencionalidades mais específicas do programa, quais sejam: o estabelecimento de parcerias com vistas à inclusão dos temas relativos aos direitos e deveres da criança e do adolescente na proposta pedagógica e no currículo das escolas inseridas, a capacitação, sensibilização e mobilização de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais do ensino fundamental para atuação como multiplicadores no processo de conscientização dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade local sobre o trabalho infantil, a realização de debates nas escolas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, enfatizando a redução do trabalho infantil e a proteção ao trabalhador adolescente, realização de palestras nas escolas, com o intuito de promover uma sensibilização dos pais e comunidade local para que não explorem nem tolerarem a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, bem como o incentivo aos alunos na realização de atividades acerca dos direitos das crianças e do adolescente, especialmente sobre o trabalho infantil.

O município, depois da realização das ações pelo programa, está muito mais sensível às questões relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes. Por meio de um trabalho responsável e sério, envolvendo todas as escolas da rede municipal de ensino, conseguimos impactos bastante positivos que podem ser revelados pelas falas dos sujeitos envolvidos de forma direta ou indireta no processo.

Antes do Peteca eu não via o trabalho infantil como um problema no município. Pensava que era normal, que o trabalho poderia ajudar a criança a crescer com responsabilidade e lutar pelos seus objetivos desde cedo. Quando via as crianças carregando feira no carrinho pensava “esse vai crescer sabendo que para conseguir alguma coisa na vida, para vencer tem que trabalhar”, quando via adolescentes trabalhando em postos de gasolina, em supermercados pensava que os empregadores estavam fazendo o bem para eles e repetia um discurso, um mito recorrente que “é melhor trabalhar do que viver na rua, com o tempo ocioso e se envolver com o craque”. Hoje chego até a me comover quando presencio cenas de trabalho infantil e defendo em todo lugar que criança não pode trabalhar, criança tem que estudar, brincar e ser feliz, pois sei os prejuízos que a exploração da criança traz para a vida futura (Coordenadora do Município).

Este projeto veio nos alertar para um grave problema social que não tínhamos dimensão da sua gravidade. Hoje estamos muito mais sensíveis a esta causa e estamos realizando um trabalho de sensibilização dos alunos, pais e até da comunidade. Na sala de aula realizamos diversas atividades para que as crianças percebam os prejuízos que o trabalho infantil provoca no ser humano e na escola, estamos promovendo palestras com os pais e comunidade para que todos também sejam conscientizados que o tempo da criança é para estudar e brincar (Professora da Rede Municipal)

Antes eu pensava que criança podia trabalhar, porque eu trabalhei desde 12 anos de idade e nunca morri, mas depois que participei da reunião na escola e vi que isso só prejudica, aí eu pensei “não vou deixar que minha filha vire mais uma Rosinha!”. Eu hoje sei que criança não pode trabalhar, só ajudar um pouco, mas que não prejudique os estudos (Pai de aluna da Rede Municipal de Ensino).

Que bom que a educação veio para nos ajudar! Sempre pensava que o conselho Tutelar sozinho não iria conseguir resultados significativos sem a parceria com a educação. Que bom que agora fomos convidados pela própria secretaria para abraçar a causa junto com todos os segmentos da educação. Agora sim estamos percebendo os impactos do trabalho. Nas palestras já percebemos nas narrativas, reações, emoções, depoimentos, que o objetivo está sendo alcançado e eu fico muito feliz com essa parceria (Conselheira Tutelar do município).

Essas e outras tantas vozes ecoadas no transcorrer do processo nos fazem inferir que os impactos do programa no município foram extremamente positivos, mas que ainda é só o início de um processo que deve ser ampliado em cada ano.

Assim, diante de todas as considerações apresentadas aqui, não poderíamos ter a pretensão de alcançar todos os objetivos esperados em apenas um semestre de atividade intensa, nem tampouco imaginar que ações pontuais conseguem acabar o trabalho infantil no município, mas neste período de atividade em estreita parceria com diversos segmentos sociais, ousamos tentar sensibilizar a população para um olhar mais sensível à causa da exploração do trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente. Pelas ações e expressões externadas em todas as atividades realizadas durante o programa, culminando com a cerimônia de premiação das produções do Prêmio Peteca em que contamos com um número de aproximadamente 3.000 pessoas, podemos afirmar que trabalho foi significativo e extremamente relevante.

Com as palavras extraídas do relatório do Núcleo I, finalizamos este relato de experiência com duas certezas: da grande relevância social do programa realizado e da necessidade de continuidade da discussão da temática que é urgente e deve continuar sendo pauta das reflexões nos diversos espaços tanto escolares quanto não escolares “*Concluimos expressando que essa temática não se esgota em um ano. É preciso dar continuidade aos trabalhos que foram realizados. Por isso, fica o compromisso da continuidade do Programa nos anos vindouros*” (Fragmento do Relatório ‘Peteca’ do Núcleo I).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

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

BRASIL. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **PNAD**: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

BEUST, Luiz Henrique. **Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude**. In: KONZEN, Afonso Armando (Coord.) [et al]. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Infância, juventude e política social no Brasil. In: **Brasil, criança urgente a Lei 8069/90**. Rio de Janeiro: Columbus Cultural Editora, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas/S.A. 2002.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

A ESCUTA EM PSICANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

TALITA NORONHA ALVES

Graduada no curso de Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); pós graduada em Psicanálise: teoria e técnica pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) e pós graduanda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tallitanoronha@gmail.com;

LUDWIG FELIX MACHADO LEAL

Graduado no curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pós graduando do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social pela Universidade Federal de João Pessoa (UFPB); ludwigleal@gmail.com;

MÍSIA CAROLYNE PEREIRA DE MORAIS

Graduada no cursos de Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pós graduanda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), misiacarolyne@gmail.com.

RESUMO

Objetivo: Este artigo tem como objetivo principal discutir a escuta em psicanálise como ferramenta de promoção de saúde mental no contexto escolar durante a pandemia do novo coronavírus. Toma-se como principal referência teórica o texto O mal-estar da civilização escrito em 1930 por Freud. **Métodos:** O presente artigo caracteriza-se como sendo um relato de experiência. Para tal relato, foram realizadas reuniões em grupo, com estudantes, cujo objetivo era a promoção de um espaço de acolhimento e escuta aos adolescentes alunos de uma escola privada situada no município de Campina Grande, na Paraíba. Os grupos foram compostos por alunos das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio durante os meses de junho a agosto de 2020. **Resultados:** a análise de conteúdo do tipo análise categorial evidenciou a emergência de 172 unidades de conteúdo, as quais formaram seis categorias temáticas e 16 subcategorias. **Conclusão:** é no um a um, turma a turma, família a família que se pode intervir. Sabemos, entretanto, que intervenções como essas devem ser feitas constantemente na instituição visto que o sofrimento humano é inerente a existência e sempre surgirão novos desafios para ser enfrentados. Assim, de maneira preventiva ou por meio de escutas de emergências vai se tecendo o fio da significação pela oferta da palavra no ambiente escolar. **Palavras-chave:** Psicanálise, Escola, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal discutir a escuta em psicanálise como ferramenta de promoção de saúde mental no contexto escolar durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Nessa perspectiva, refletimos sobre o mal-estar da época e a angústia emergente frente às milhões de contaminações e mortes, assim como também ressaltamos a importância da escuta como possibilidade de alívio ao sofrimento psíquico que se pode oferecer nas instituições educacionais. Desse modo, em seguida, discutimos como isso tem repercutido no ambiente da escola através de um relato de experiência.

Para compreender o mal-estar psicológico que emergiu na sociedade durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no ano de 2019 pode-se recorrer ao texto “O Mal-estar na Civilização” (FREUD, 1930), nele se encontram algumas compreensões de Freud sobre o momento de sofrimento pelo qual o mundo passava na época. O autor aponta três fontes principais para esse sofrimento humano, a saber: declínio do próprio corpo que, fadado à dissolução, não pode, sequer, dispensar a dor e o medo como sinais de advertência; desastres da natureza e do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis e destruidoras; e as relações com os outros seres humanos.

Desde 2019 o mundo padece de uma pandemia inesperada, causada por um vírus cuja mutação e disseminação são mais velozes que quaisquer esforços humanos para conhecê-lo. 90 anos depois da publicação desta obra freudiana, temos a chance de contextualizá-la em um outro contexto de sofrimento decorrente da devastação causada pelas milhares de mortes em todo o mundo. É um momento de encontro com o Real, no qual vivenciamos as três fontes de sofrimento discutidas por Freud simultaneamente. Em um instante, nos deparamos com uma pandemia, um fenômeno natural, imprevisto, externo. Nesse mesmo instante, lembramos da vulnerabilidade do nossos corpos, ameaçados por algo invisível, um vírus microscópico. Disto, a compulsoriedade de uma quarentena, reféns em nossas casas, com nossa famílias e/ou outras pessoas, intensificando um convívio que tende a trazer à tona conflitos diversos, latentes, tanto com os íntimos, como com outras pessoas com as quais a comunicação se torna falha e problemática.

REFERENCIAL TEÓRICO: A ESCUTA EM PSICANÁLISE

O encontro com a morte, para a qual não se encontra um registro no Inconsciente, é angustiante. Encontrar-se com a possibilidade de adoecer e morrer é encontrar-se com o Real da finitude humana. Nos tempos em que o adoecimento e a morte são tão evidentes, parece ser difícil escapar do sofrimento causado pela angústia frente ao que foge do esperado (RUTIQUEWISKI, 2019).

A experiência clínica em psicanálise mostra que, em alguns casos, parece inútil lutar contra a própria angústia, visto que não existe anestésico, receita ou remédio que seja eficaz o suficiente para aplacar aquilo que é tão inerentemente humano. Para Lacan, a angústia não mente (MACHADO, 2008), pois ela fala sobre uma verdade subjetiva. A angústia surge diante de um vazio de linguagem, daquilo que as palavras não dão conta de expressar, do profundo sofrimento da alma, daquilo que não tem sentido, daquilo que parece não ter explicação.

Na clínica psicanalítica postula-se que frente à angústia existe uma travessia. Ali onde não se pode explicar talvez se possa suportar, apesar do não sentido. A angústia que pode surgir nesses tempos também pode ser questionada, para que ela serve? Ali onde dói cabe algumas outras perguntas: Onde dói? Como é essa dor? O que ela diz sobre mim?

Perguntar, questionar, falar, mesmo ali onde faltam as palavras. Fazer os significantes circularem no discurso, dando lugar a novos significados - todas possibilidades de saídas para lidar com aquilo que os remédios podem até disfarçar, mas nunca fazer desaparecer. É a invenção de uma saída inédita pelo e para o sujeito.

Ainda sobre “O Mal-estar na Civilização”, entre defesas e fugas, Freud (1930) nos aponta outras possíveis saídas em meio ao caos mundial. Em tempos em que a morte dilacera e força este encontro com o abismo do Real, a sublimação da libido se mostra como instrumento possível às ressignificações disso que sobra, e as vezes falta. Os caminhos podem ser muitos, mas, essencialmente, e, sobretudo, o amor, ainda é o mais poderoso. Disto, a psicanálise – a cura pelo amor. Mas, por que consideramos a escuta em psicanálise tão importante?

A escuta flutuante possui um lugar central na psicanálise e requer do psicanalista atenção ao que é dito e também ao não-dito e passa despercebido pelo paciente – o enunciado e à enunciação. Nos discursos dirigidos ao analista, pode-se observar um ritmo próprio, cadência, intensidade diferenciada

em alguns fonemas, excitação explícita em gaguejos ao pronunciar determinada palavra, o sentido duvidoso de uma frase mal elaborada, entre outros fenômenos de linguagem. Nada disso deve escapar na escuta do profissional em psicanálise (ALONSO, 1988).

O psicanalista estima, portanto, ouvir o significante que se repete, uma vez que é produto da pulsão o empuxo à repetição, em virtude da insatisfação que é estrutural. Na medida em que o falante é escutado o próprio efeito de ouvir-se também é terapêutico.

O analisando se dirige ao analista como sendo o único destinatário de sua palavra, o que não é mais que a tentativa que o analisando faz de articular seu desejo a uma presença concreta. De atribuir ao desejo um objeto para não reconhecer que o desejo, em sua impossibilidade de satisfazer-se, implica em uma falta, em uma ausência (ALONSO, 1988, p. 3):

A escuta analítica, então, pressupõe a semblantização do analista, o que impede a satisfação substituta do desejo e remete o sujeito às origens inconscientes, onde desejos infantis de amor, ao não serem satisfeitos, abrem a possibilidade de resignificação. Por isso o analista, ainda que fale, não o preenche e nem o responde (MACEDO; FALCÃO, 2005).

Compreendendo isto, percebe-se que é nas lacunas do discurso onde se pode produzir significação. Portanto, deve-se proporcionar ao analisando, através da escuta, a possibilidade de recordar, repetir e elaborar suas questões com o propósito de que este se implique e transforme aquilo de que se queixa em sintoma analítico, e, assim, entre em análise. É este o desejo que o analista deve sustentar desde a primeira escuta com aquele que lhe procura: de que uma análise aconteça.

Dunker e Thebas (2019) seguem nessa direção ao enfatizar que o psicanalista ajuda o paciente a se escutar, pois quanto menos o sujeito se escuta, mais demanda ser escutado pelos outros. Nessa lógica, porquanto maior o sofrimento, menos o sujeito se ouve. Por isso, a escuta psicanalítica assume e valida que todo sujeito carrega consigo uma singularidade sobre suas questões, a saber:

O paciente não é apenas uma mulher ou um homem, uma criança ou um velho, um psicótico ou um neurótico, mas este um, que ocorre na forma única de usar instrumentos simbólicos e coletivos, como língua falada segundo seu próprio idioleto (Dunker; Thebas, 2019, p. 27).

O psicanalista escuta, então, nesta direção, partindo do pressuposto de que é a linguagem do paciente que tem valor, e não a sua própria ou os seus valores, crenças e moral. O psicanalista oferta-se como objeto para que aquele que lhe procura possa ocupar o lugar de sujeito, e este lugar deve ser ofertado onde quer que o psicanalista atue, seja em clínicas, escolas, hospitais, empresas, nas políticas públicas ou quaisquer outros espaços, pois o que está em questão é a função do analista, o semblante. É certo que cada ambiente de labor terá demandas específicas, alinhadas com o público que atende, donde o analista também segue em conformidade (DUNKER; THEBAS, 2019).

É nessa perspectiva que o profissional da psicologia escolar, orientado pela psicanálise, pode atuar. Favorecer o acolhimento por meio de uma escuta atenta é o primeiro passo dessa atuação transformadora e necessária. O alívio da angústia é experimentado por quem é recebido em um espaço livre de julgamentos, onde a fala livre será acolhida e pontuada por uma escuta flutuante. Para se fazer isso em um ambiente escolar requer muitas vezes criatividade, visto que o trabalho não clínico foge do padrão tradicional de escuta individual e pede por novas intervenções, visto que nas instituições se prioriza o trabalho coletivo. Dessa forma, segue a descrição de como se operacionalizou as escutas em grupo ao longo da pandemia enquanto as aulas ainda estavam 100% online de modo remoto.

MÉTODOS

O presente artigo caracteriza-se como sendo um relato de experiência. Foram realizadas reuniões em grupo, com estudantes, cujo objetivo era a promoção de um espaço de acolhimento e escuta aos adolescentes alunos de uma escola privada situada no município de Campina Grande, na Paraíba. Os grupos foram compostos por alunos das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio durante os meses de junho a agosto de 2020.

A necessidade por tal acolhimento surgiu através de demandas de pais e responsáveis destes estudantes, que perceberam, dada a singularidade de uma situação pandêmica, mudanças nos comportamentos dos filhos, endereçando à escola suas preocupações, o que catalisou a iniciativa da instituição em conhecer mais a realidade destes alunos.

Os encontros foram realizados de forma remota e online, uma vez por semana, através do *Google Meet*, para preservação da integridade sanitária

e de saúde de todos os envolvidos. Como ocorriam no horário das aulas e a participação era voluntária, o número de participantes em cada encontro era variável, não seguindo um padrão fixo. Nestes encontros, o início era demarcado sempre com uma apresentação do psicólogo às turmas, seguido de uma breve discussão sobre o papel deste profissional nas instituições de ensino e naquela instituição em particular, como meio de informá-los e dirimir dúvidas que poderiam se impor como forma de resistência à participação dos alunos.

Ao longo do encontro, as turmas eram questionadas e motivadas a expor suas principais dificuldades relacionadas ao novo contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), seja de forma singular ou coletiva e concernentes a sua vida particular ou acadêmica. Disto, uma vez listadas as dificuldades, foi usada a técnica da associação livre, própria da psicanálise freudiana, a fim de escandir ainda mais o tema e mobilizar simultaneamente os alunos a falarem sobre suas questões.

A associação livre é uma técnica desenvolvida por Sigmund Freud (1913), e considerada a única regra a ser seguida em uma análise – a regra fundamental. Esta técnica consiste em deixar que o paciente – nesse caso o participante – diga tudo o que sua auto-observação lhe fornece, tudo o que lhe vem à cabeça, e: “Se depois dessa injunção ele conseguir pôr sua autocrítica fora de ação, nos apresentará uma massa de material – pensamento, ideias, lembranças – que já está sujeita à influência do inconsciente” (QUINET, 2009, p. 9).

Frente aos discursos, tal como no *setting*, foram usadas as estratégias de pontuação e retroação dos discursos, pois é, segundo Quinet (2009, p. 52) “através de uma pontuação, [que] o discurso comum é transformado em manifestação do inconsciente”. A retroação, por sua vez, consiste em esmiuçar, pontuar, sublinhar, ritmar, pronunciar, destacando as sílabas ou os grupos de palavras, com intenção de ampliar os significantes. Quanto à pontuação, chamado por Lacan de “corte”, significa dar um basta à sessão, encerrá-la, no momento em que o analista julgar que dali há algo que deve ser elaborado de forma inconsciente. É o encontro forçoso com o real da palavra que toca no corpo. Tais estratégias, evidentemente, foram adaptadas ao contexto escolar e grupal no qual foi desenvolvido o trabalho.

Quanto aos instrumentos de registro dos dados, estes foram registrados mediante anotação em diários de campo tendo como foco o registro das dificuldades associadas a pandemia que foram relatadas pelos alunos. A análise dos dados anotados se deu por meio de análise de conteúdo do tipo análise

categorial (BARDIN, 2010) e o software utilizado foi o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). Por fim, e para embasar a discussão de tal resultado de análise, foi utilizada o corpo teórico da psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan.

RESULTADOS

Conforme relatado no tópico anterior, a análise de conteúdo do tipo análise categorial evidenciou a emergência de 172 unidades de conteúdo, as quais formaram seis categorias temáticas e 16 subcategorias. Estes resultados estão demonstrados abaixo no Quadro 1.

Quadro 1: principais dificuldades dos adolescentes durante a pandemia.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEÚDO F	UNIDADES DE CONTEÚDO %
Isolamento social	Saudade dos amigos	23	13,3
	Dificuldades nos relacionamentos familiares	13	7,5
Lidar com as emoções	Medo	6	3,4
	Tristeza	7	4
	Controle emocional	6	3,4
Lidar com a angústia	Ansiedade	23	13,3
	Estresse	9	5,2
	Outras angústias	7	4
Manter uma rotina	Exercício físico	3	2
	Tédio	12	7
	Controle do tempo on- line	3	2
	Administrar o tempo	8	4,6
	Tempo para dormir	3	2
Insegurança	-----	11	6,3
Rendimento escolar	Manter o foco, atenção e concentração nas aulas	16	9,3
	Dificuldades de aprendizagem	22	12,7
TOTAL		172	100

Fonte: os autores.

Como se pode observar no Quadro 1, a primeira categoria – **Isolamento social** – corresponde a 20,8% do total de respostas, formando duas

subcategorias. Na primeira subcategoria - saudade dos amigos -, as 23 unidades de conteúdo correspondem a 13,3% do total de respostas, demonstrando que o isolamento social tem sido percebido como uma das maiores dificuldades desses adolescentes durante a pandemia. A segunda subcategoria - dificuldades nos relacionamentos familiares -, corresponde a 7,5% do total, sendo estes os principais exemplos citados como fatores de incômodo percebido pelos participantes: brigas com os irmãos, ciúme do relacionamento dos pais com algum dos irmãos e briga com os pais.

A segunda categoria - **Lidar com as emoções** – corresponde a 10,8% do total de respostas, formando três subcategorias. Na primeira subcategoria – medo -, as 6 unidades de conteúdo correspondem a 3,4% do total de respostas, sendo o medo de ser infectado, medo de morrer e medo de algum parente morrer as principais respostas dadas pelos participantes. A segunda subcategoria – tristeza -, formou 7 unidades de conteúdo (4%). A terceira subcategoria – controle emocional -, formou 6 unidades de conteúdo (3,4%) tendo como principais queixas a dificuldade de controlar o choro, a raiva e vergonha em diversas situações do cotidiano.

A terceira categoria – **Lidar com a angústia** – corresponde a 30% do total de respostas, formando 3 subcategorias. Na primeira subcategoria – ansiedade -, observa-se a formação de 23 unidades de conteúdo, o que corresponde a 20,8% do total de respostas, sendo esta, ao lado da subcategoria “saudades dos amigos”, a maior dificuldade apontada pelos adolescentes durante a pandemia. A segunda subcategoria – estresse -, formou 9 unidades de conteúdo (5,2%). A terceira subcategoria - outras angústias -, formou 7 unidades de conteúdo (4%). Nesta subcategoria foram agrupados termos como “angústia”, “aperto no peito”, “preocupação sem motivo” e outros que foram citados pelos participantes.

A quarta categoria - **Manter uma rotina** – corresponde a 17,6% do total de respostas, formando 5 subcategorias. A primeira subcategoria - exercício físico -, formou 3 unidades de conteúdo (2%) e foi apontada pelos adolescentes como um problema, visto que não conseguem encaixar em suas rotinas um momento para fazer exercícios físicos. A segunda subcategoria – tédio -, foi bastante citada pelos participantes, formando 12 unidades de conteúdo e correspondendo a 7% do total de respostas. Os adolescentes que se queixaram do tédio com uma das suas principais dificuldades apontaram que não conseguem incluir novas atividades nas suas rotinas, de modo que se sentem entediados o tempo todo. A terceira subcategoria - controle do tempo on-line -, foi apontada por alguns adolescentes (2%) diante da

dificuldade de controlar o tempo usado nas redes sociais. A quarta subcategoria - administrar o tempo -, foi formada por 8 unidades de conteúdo (4,6%), as quais possuem como principal queixa a dificuldade em separar momentos de descanso e lazer e determinar um momento para estudar. A quinta subcategoria - tempo para dormir -, formou 3 unidades de conteúdo (2%) a partir das queixas relacionadas a não ter hora para dormir nem para acordar.

A quinta categoria – **Insegurança** – foi formada por 11 unidades de conteúdo, correspondendo a 6,3% do total de respostas. As principais inseguranças citadas pelos adolescentes foram a timidez excessiva, insegurança em relação aos estudos e a relacionamentos.

A sexta e última categoria – **Rendimento Escolar** – formou duas subcategorias e corresponde a 22% do total, representando a segunda maior preocupação dos alunos, atrás apenas da categoria “Lidar com a angústia”. A primeira subcategoria - manter o foco, atenção e concentração nas aulas on-line -, formou 16 unidades de conteúdo e correspondeu a 9,3% do total de respostas. A segunda subcategoria - dificuldades de aprendizagem -, formou 22 unidades de conteúdo e corresponde a 12,7% do total de respostas. Nesta subcategoria foram citadas as dificuldades em realizar as atividades propostas, em fazer cálculos e em entender os conteúdos ministrados pelos professores.

DISCUSSÃO

Diante das respostas coletadas e da amplitude das discussões possíveis, concentramos nossos esforços apenas em uma das categorias, qual seja a terceira, cujo significativo mais se repetiu nos discursos dos adolescentes ouvidos (30% do total), e que trata do sentimento de angústia, tema amplamente discutido na psicanálise desde Freud.

Na psicanálise freudiana, a angústia é, em linhas gerais, diretamente relacionada a economia psíquica e a libido, sendo, portanto, a energia sexual reprimida ou não elaborada que se acumula e extravasa de modo a proporcionar sofrimento psíquico (FREUD, 1926). Essa energia sexual, então, desconectada de um objeto ao qual se unir para lhe dar corpo, se revela enquanto angústia, e, nesta lógica, a angústia é “sem objeto”.

Para Lacan, que vai além de Freud, a angústia é um afeto e não apenas um sintoma, e, mais que isso, a angústia é o único afeto que não engana, porque é da ordem do Real, portanto, impassível de representação no simbólico, de modo que é também impossível de ser concebido pelo sujeito,

que fica à deriva diante de tal angústia, que representa a relação do sujeito com o objeto *a*: “A manifestação mais flagrante desse objeto *a*, o sinal de sua intervenção, é a angústia” (LACAN, p. 98, [1962-1963] 2005).

Neste sentido, Lacan discute a compreensão de Freud quando diz que a angústia tem sim objeto, e que este é objeto *a*. Contudo, o objeto *a* não é um objeto em si, porque não existe no mundo real, não é resumido a um único objeto físico e sólido da realidade, mas está contido no próprio sujeito, que elenca simbolicamente um objeto como sendo o objeto de desejo.

Para Lacan, o objeto *a* não é objeto de desejo e sim objeto causa de desejo, pois, uma vez que não existe, é um vazio, e, sendo vazio, apenas pode causar desejo e busca, jamais apreensão (LACAN, [1962-1963] 2005). É na busca pelo vazio, sem se dar conta de que é vazio, que a angústia emerge no corpo como afeto verdadeiro, porque representa o que há de mais singular em cada sujeito: não há angustias iguais em sujeitos diferentes. Se põe no corpo o que excede o simbólico, tornando-o real na pele, um acontecimento de corpo.

Para driblar esta falta, o sujeito recorre a produção de fantasia, única, própria, sob a qual rege sua realidade e na qual se protege da invasão insuportável do Real, pois o encontro com o objeto *a* significa o encontro com o gozo, mortífero. Para não morrer, o sujeito se impõe um véu no qual apenas possa vislumbrar, de forma turva, aquilo que julga conter o seu gozo. É quando o alcance do objeto *a* se aproxima demais que o sujeito se angustia, pois isso significa se encontrar com o Real – e para isso o sujeito não tem recursos.

Neste sentido, como a angústia se impõe a adolescentes isolados em tempos de pandemia? Na lógica da fantasia como o véu sob o qual cada um elenca sua forma de ver o mundo, podemos verificar a fantasia e angústia tornando-se mais evidente nos romances familiares escancarados pela ocasião de uma pandemia, que obriga as partes de um todo a conviverem mais tempo juntos, abalando as estruturas fantasiosas de cada sujeito, colocando em xeque vazios já ilusoriamente preenchidos, fazendo a falta faltar.

É na adolescência que os filhos começam a se desvincular identitariamente dos pais e há o desmanche do romance familiar do qual é próprio (FREUD, 1909). É nessa fase que fica evidente o processo de disjunção e desalienação dos filhos para com os pais, em busca de uma nova identidade, na qual a escola e as relações sociais que este adolescente desenvolve nesse ambiente são de absoluta importância, tendo em vista que haverá maiores ou menores identificações entre seus pares, que podem ser motivo

de angústia ou de satisfação para o adolescente, permitindo-lhe um suporte social nesta etapa da vida que demarca a passagem da vida infantil à vida adulta.

Na adolescência, a fantasia de perfeição criada pelos filhos em relação aos pais se desintegra, pois já não cabe mais a manutenção da ideia de perfeição do par parental pelo adolescente. Aqui, o adolescente percebe que seus pais não são tudo aquilo que fizeram pensar ser, e é preciso demarcar que esse des-vínculo não é sem sofrimento. Aqui o adolescente aprenderá que o amor pode estar vinculado a satisfação sexual que antes era barrada (o tabu do incesto), e deverá aprender a distinguir estes dois tipos de afeto – o investido na meta e o desinvestido na meta (FREUD, 2016).

Nesta pandemia, com as aulas presenciais suspensas e transformadas em ensino a distância/remoto, as famílias têm de conviver muito mais tempo juntas, no mesmo ambiente domiciliar, o que pode gerar um maior número de conflitos de diversas ordens. Conforme mostram os resultados dos discursos dos adolescentes ouvidos neste artigo, a terceira categoria que traz maior sofrimento aos alunos é o isolamento social provocado pelo distanciamento social obrigatório, mais especificamente no que tange ao distanciamento dos amigos e os conflitos familiares. De que forma o profissional orientado pela psicanálise pode observar essa queixa?

É preciso lembrar, antes de tudo, que o ambiente escolar proporciona, aos alunos, maior liberdade subjetiva para o adolescente prescindir dos ideais de seus pais, de modo que podem “ser quem realmente são”, preterindo os aspectos de personalidade que são valorizados e premiados pelo par parental. Uma vez impossibilitados de ocuparem o ambiente escolar, em virtude de uma pandemia que nos impõe a todos, e, na presença constante dos pais em casa, a esses adolescentes coube a invenção de um manejo dos vínculos de amizade e da própria “personalidade” mediante estratégias de enfrentamento totalmente novas, antes prescindíveis porque havia o distanciamento físico proporcionado pela ida à escola.

Em casa, muitas vezes, não se pode ter a mesma liberdade que se tem no ambiente escolar, pois os pais tendem a vigiar e regulamentar o ensino dos filhos, para que não fiquem ociosos e improdutivos, alimentando suas próprias fantasias em relação ao que esperam que os filhos sejam e façam no tempo livre. Esta conduta, no entanto, pode ser extremamente nociva e negativa para os adolescentes, que encontram sua subjetividade cerceada pelos pais, de modo que mais conflitos são gerados e o convívio familiar

torna-se um martírio, embora os sofrimentos experimentados pelas partes dessa díade sejam de natureza absolutamente distintas.

Para os pais, as queixas são sobre o comportamento dos filhos e seu rendimento escolar; já para os adolescentes, as queixas estão situadas mais comumente na esfera emocional (SEI, ZUANAZZI, 2016), com foco em sentimentos de angústia e estresse, tal como demonstrou nossa pesquisa.

Quanto ao ciúme dos irmãos, outra das queixas relatadas pelos alunos ouvidos, Freud já escrevera, quando tratava em seu texto “O Romance familiar dos neuróticos” (1908), do sentimento de um dos filhos em ser preterido pelos pais em relação a um outro irmão. Num contexto de pandemia em que todos os filhos estão em casa em tempo integral, é possível que a atenção do par parental esteja desbalanceada entre os filhos, o que é absolutamente natural, tendo em vista que cada relação se estabelece de modo ímpar. Contudo, esse desbalanço natural da relação pode ser notado, pelos adolescentes, em sua fantasia, como uma prova irrefutável de que é menos amado e valorizado por seus pais, o que pode influir diretamente em sua autoestima (FREUD, 2011).

Nestas relações sociais o adolescente se sente compelido ou mesmo coagido a continuar atuando da forma como esperam que atue: assistindo a todas as aulas, fazendo todas as atividades, lendo, produzindo, tirando boas notas – o próprio Ideal do Eu fantasiado pelo par parental. Apesar desta fantasia no qual é objeto, a angústia, resultado do distanciamento social dos amigos e da convivência social habitual, irradia por todas as esferas da vida do sujeito adolescente, que, impedido pelas contingências pandêmicas de estar entre seus pares, tem de adiar seu processo de elaboração simbólica e sexual diante de si próprio enquanto objeto de desejo do Outro, num adiamento do seu vir-a-ser adulto.

Outra das queixas, elencada pelos participantes, trata do rendimento escolar. Xiao e Li (2020), ao abordarem o assunto, chamam a atenção para o fato de que os professores tendem a ter também uma dificuldade no sentido de conseguirem fazer com que as aulas sejam dinâmicas o suficiente para manter os alunos atentos e concentrados, o que não é uma realidade só na China (locus do estudo), mas também no Brasil. É preciso lembrar que o caráter emergencial das medidas de isolamento e a falta de capacitação prévia dos profissionais da educação, no tocante às aulas remotas, tornam o processo de ensino e aprendizagem um grande desafio para a toda a comunidade escolar.

Em se tratando das dificuldades emocionais e angústias que atravessam este momento – outras duas queixas frequentes entre os alunos –, é válido rememorar que estes são sintomas que despontam no ambiente escolar independente do isolamento, sintomas estes que parecem ser reflexo da sociedade contemporânea. Neste período histórico em particular, a necessidade do isolamento intensifica sentimentos de angústia, tédio, estresse, ansiedade e tristeza, advindos de um modo de vida moderno, que, ao passo que traz um imperativo de sucesso na vida adulta, promove um declínio da função paterna, a fragilidade das relações e abandona o sujeito à deriva em um mar de possibilidades; desamparados, sem uma âncora no que diz respeito a figuras com as quais possa se identificar (COUTINHO, 2005).

Nesse mar de possibilidades, a figura do psicanalista, pode se colocar como aquele que escuta e acolhe essa demanda de fala se utilizar da inquietação como forma de promover de movimento e não a estagnação do pensamento frente ao desconhecido. Neste caso específico, em uma instituição educacional, os autores serviram-se da arte como instrumento para criar este movimento e fazer com que os atores (alunos, professores, etc) se colocassem, relacionando suas vivências na pandemia com a poesia e músicas que eram compartilhadas (COUTINHO; ROCHA, 2007).

O movimento que o profissional orientado pela psicanálise tenta incorporar as relações na escola, deve ser objetivado também em sua prática. Nesta direção, é cabível se pensar uma prática que contribua para este momento de transformação da subjetividade deste adolescente, convertendo esse desamparo e a angústia usuais da fase em potência para um (re) arranjo de si e do Outro, mesmo através dos meios tecnológicos.

No mundo virtual, como em qualquer outro ambiente, o imperativo é o da criatividade. Apesar disso, em tempos de internet, se faz necessária, mais do que nunca, uma postura ética, que faça da psicanálise um saber alcançável, politicamente engajado, porém não superficial e duvidoso (GURSKI; ROSA, 2020; CAPOULADE; PEREIRA, 2020). Diante de tais reflexões, como de fato é possível escutar os adolescentes no seu contexto escolar?

Os elementos que atravessam a prática do profissional orientado pela psicanálise, tais como a linguagem e o Inconsciente, transpassam também o ambiente escolar, como colocado anteriormente. Para além da perspectiva psicanalítica, essa discussão pode ser visualizada também a partir de uma perspectiva Vygotskyana, considerando a historicidade e cultura que também se fazem presentes em ambos os espaços – clínico e escolar, tal como assinalado por Gomes, Goulart e Pereira (2018). O entrelace destas duas

perspectivas nos leva a perceber o ser humano como ser pulsional carregado também de história e cultura.

Coutinho e Rocha (2007), quando discorrem sobre sua experiência com um grupo de adolescentes de uma escola pública do Rio de Janeiro - RJ, destacam a possibilidade de uma clínica psicanalítica ampliada capaz de contemplar aspectos políticos e sociais, tornando possível, assim, um fazer menos individual e privado e mais coletivo e compartilhado. Neste caminho, o trabalho do profissional orientado pela psicanálise pode ser operacionalizado em contextos diversos, conforme elucubrado anteriormente, o que prova a grande amplitude de aplicações da psicanálise nos espaços urbanos e sociais, pois, para haver análise, basta a figura do analista, tal como nos demonstrou Freud com a paciente Katarina (FREUD, [1893-1895] 2016), donde apenas a transferência e o analista permitiram que uma análise acontecesse.

É importante frisar a necessidade de se entender o aluno/adolescente não como um estranho, infamiliar, uma existência distante e intocável, mas como um ser que abriga em si tanto algo de estranho, quanto algo de familiar (LAJONQUIÈRE, 2009). É nesta relação especular que reside tanto o ato educativo atravessado pela psicanálise como o fazer psicanalítico dentro do contexto escolar.

A escuta no ambiente escolar deve ser atravessada também pelas categorias tempo e espaço: cada sujeito carrega, como já explicitado, uma história e planos futuros que contém uma espacialidade, uma época, um contexto – familiar e socioeconômico. As relações no âmbito escolar refletem a forma como os relacionamentos interpessoais acontecem para além dos seus muros. Sendo assim, um olhar interseccional, que leve em conta os marcadores de diferenças – de gênero, raça, sexualidade, classe e tantos outros – e seus cruzamentos é essencial para uma prática mais inclusiva, que não reproduza formas de opressão hegemônicas (SILVA, 2017).

Andrade e Lang (2020), quando falam da adolescência, especificamente, explicam que o adolescente é um adulto a vir-a-ser, alguém que está em um limbo em que deve se mostrar competente enquanto adulto, e, portanto, autônomo e responsável. Na direção contrária, lhe é dado ainda o mesmo lugar da criança. É nesta etapa da vida, que o sujeito de desejo começa a despontar.

As identificações e reproduções dos ideais paternos e maternos devem ser mais bem elaborados em consonância com este novo sujeito do desejo, agora não mais objeto do par parental. Este período pode, então,

ser caracterizada como um momento de cisão, de posicionamento frente ao binômio alienação-separação do Outro (COUTINHO; ROCHA, 2007). É nesta jornada dupla - inserida em determinado espaço e tempo -, de diferenciação/individualização e entendimento da inseparabilidade deste Outro que se insere o papel do profissional orientado pela psicanálise.

A prática desse profissional pode se encaminhar pela realização de uma escuta que prime pela circulação da palavra. Este fluxo de significantes e significados, por si só promove a exposição de afetos, externalização de queixas, a reestruturação de discursos. A premissa básica é que quando o sujeito tem a oportunidade de falar, ele se escuta. Em grupo, por sua vez, o sujeito tem tanto o benefício da fala (e de se escutar), quanto de escutar e se apropriar de novos discursos advindos do outro (colega). Nesta construção, o psicanalista é um coadjuvante, que, usando da criatividade, valida e estimula a abertura para múltiplas subjetividades e singularidades, possibilitando e instrumentalizando estes sujeitos na invenção de novas saídas diante de suas queixas e angústias (LIMA; SANTIAGO, 2012; SANTOS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um profissional da psicologia se insere no contexto escolar ele encontrará diversos desafios. Quando se está orientado pela ética da psicanálise freud-laciana muitas vezes o choque de visões de mundo com a instituição escolar acontece com frequência e os desafios aumentam. A instituição escolar, muitas vezes tradicional e engessada, pede que este profissional traga respostas prontas ou receitas, tal como um médico faria, para resolver os problemas da comunidade escolar – pais, professores e principalmente alunos em geral. Quando se está em um período caótico de pandemia os desafios se complexificam. A demanda de encaminhamentos para o setor de psicologia aumenta consideravelmente.

Não são poucas as vezes que o trabalho psicopedagógico se confunde com o trabalho clínico entre a própria comunidade escolar quando se chega ao psicólogo buscando um tratamento individualizado, semanal e curativo para os alunos problema. O desafio começa daí. É preciso psicoeducar a comunidade escolar para que seus membros saibam o que um psicólogo escolar faz na escola, como ele pode ajudar e como pode ser contactado.

Em um tempo como este, quando toda a estrutura educacional muda, é preciso se reinventar. O psicólogo orientado pela psicanálise começa seu

trabalho sempre pela escuta, isso não muda, mas essa escuta feita de modo remoto é atravessada por novos problemas como queda da conexão da internet, barulhos e interferências vindos da rua ou de outras pessoas da casa, fragilidade do sigilo ético das escutas, além de que a constante observação de alguns pais que parecem vigiar os seus filhos durante as escutas (apesar de receber orientação de deixá-los sozinhos durante as atividades com o setor de psicologia) pode atrapalhar bastante, isso acaba gerando inseguranças no profissional que até um ano antes não imaginava que teria que se preparar para isso.

Apesar das dificuldades encontramos novas possibilidades. Os autores do presente trabalho puderam ser testemunhas de diversas travessias. Um novo tipo de sofrimento que inaugurou uma nova década trouxe consigo novas formas de se reinventar, mas isso não aconteceu de forma rápida ou em um passe de mágica. Para tratar dessas questões dentro do contexto escolar é importante priorizar o trabalho em grupos. Para isso uma parceria com as coordenações e professores foi imprescindível. Dessa forma foi possível encontrar horários semanais que foram cedidos ao setor de psicologia pelos professores por intermédio das coordenações para que uma escuta em sala de aula pudesse ser feita.

Ao longo das escutas, com bastante paciência, viu-se a criação de vínculos do setor de psicologia com as turmas, claro que uns alunos criam mais e outros menos. Os vínculos devem ser reforçados e o convite à fala deve permanecer sempre aberto. É por essa via que o trabalho pode acontecer, visto que esse tipo de vínculo favorece o estabelecimento da transferência, algo que é de extrema importância para que qualquer tipo de intervenção psicológica tenha efeitos terapêuticos seja em qual for o contexto.

Com o passar do tempo alguns alunos vão se implicando mais nas escutas, falando e associando livremente, contribuindo para que outros colegas de turma possam se sentir mais à vontade para falar também e compartilhar suas angústias coletivamente. Tal trabalho impulsiona a elaboração do presente momento pelo grupo através da circulação do discurso, que faz gerar novas perspectivas e facilita uma mudança de posição frente ao sofrimento.

Resultou disso atendimentos individuais pontuais, orientação aos pais e equipe pedagógica da escola, encaminhamentos e novas formas de lidar com o mal-estar do momento que não estavam prescritas nos manuais. É no um a um, turma a turma, família a família que se pode intervir. Com isso, ao final do ano letivo chegou ao fim as intervenções nas turmas e foi possível

observar um avanço no discurso de alguns alunos como por exemplo, diminuição da ansiedade e tristeza excessiva, melhora na qualidade do sono, retomada dos planos e objetivos para a vida, descoberta de novas formas de se divertir e uma melhora na motivação. Sabemos, entretanto, que intervenções como essas devem ser feitas constantemente na instituição visto que o sofrimento humano é inerente a existência e sempre surgirão novos desafios para ser enfrentados. Assim, de maneira preventiva ou por meio de escutas de emergências vai se tecendo o fio da significação pela oferta da palavra no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, S. L. **A escuta psicanalítica**. São Paulo: Pulsional. 1988.

ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à administração e economia**. São Paulo: Cengage Learning. 2007.

ANDRADE, L.; LANG, C. A transferência na clínica psicanalítica de adolescentes. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 297-312, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165564>>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Loyola. 2010.

CAPOULADE, F.; PEREIRA, M. E. C. Desafios colocados para a clínica psicanalítica (e seu futuro) no contexto da pandemia de COVID-19. Reflexões a partir de uma experiência clínica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 23, n. 3, p. 534-548, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p534.6>

CHAREUN, D. Do mal estar na educação à uma linguagem para além do virtual. **Revista Científica Sophia**, v. 1, n. 1, p. 281-300, 2020. Disponível em: <http://ojs.avantis.edu.br/index.php/sophia/article/view/130>

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 181, n. 3, p. 16-24, 2005.

COUTINHO, L. G.; ROCHA, A. P. R. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia clínica**, v. 19, n. 2, p. 71-85, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652007000200006>

DUNKER, C. I.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia (1926). In: _____. **“Inibição, sintoma e angústia”, “O futuro de uma ilusão” e outros textos** (1926-1929). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 13-123. (Obras completas, 17)

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Obras completas, volume três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos** (1901-1905). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-172.

FREUD, S; BREUER, J. Obras completas, volume 2: **Estudos sobre a histeria** (1893-1895). (1ª ed., L. Barreto, Trad.), São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Originalmente publicado em 1893-1895).

FREUD, S. O Romance familiar dos neuróticos (1909). In: **Obras completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos** (1906-1909). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, M. F. C.; GOULART, M. I. M.; PEREIRA, M. R. Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, n. 3, p. 457-466, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032948>

GURSKI, R.; ROSA, M. D. Adolescência, psicanálise e política. **Estilos da Clínica**, v.25, n. 1, 1-4, 2020. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i1p1-4>

LAJONQUIÈRE, L. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, v.25, v. 1, p. 165-177, 2009. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100009>

LIMA, N. L.; SANTIAGO, A. L. B. Hystorização e romance: a construção do personagem no diário íntimo de adolescentes. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 15, n. 1, p. 95-115, 2012. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982012000100007>

MACEDO, M. M. K.; FALCÃO, C. M. B. (2005). A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, v. 9, n. 15, p. 65-76. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382005000100006&lng=pt&tlng=pt..

MACHADO, Z. Da angústia ao desejo do analista. **Reverso**, v. 30, n. 56, p. 35-39, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010273952008000200004&lng=pt&nrm=iso.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, v.39, p. 23-30, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&tlng=pt.

RUTIQUEWISKI, P. “Momãe”: Relato de uma experiência clínica atravessada pela morte. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 43-54, dez. 2019. ISSN 2447-1798. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/253>.

SANTOS, L. A. R. Psicanálise e psicologia escolar: junção possível? **Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, n. 1, p. 98-100, 2002. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100014>

SEI, M. B.; ZUANAZZI, A. C. A clínica psicanalítica com adolescentes: considerações sobre a psicoterapia individual e a psicoterapia familiar. **Psicologia Clínica**, v.28, n.2, p. 89-108, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200006&lng=pt&nrm=iso

SILVA, D. V. Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.3, n. 1, p. 154-169, 2017.

STAZZONE, R. O que um psicanalista deve fazer na escola? **Estilos da Clínica**, v.2 n.2, p.44-52, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200005&lng=pt&tlng=pt.

XIAO, C; Yi Li. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). *Covid-19 and Student Focused Concerns*:

Threats and Possibilities, American Ethnologist website. 2020. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focusedconcerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-education-in-china>.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM SÃO LOURENÇO DA MATA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

JOÃO JUSTINO BARBOSA

Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, prof.
joao.j.barbosa@gmail.com;

ANDRESSA RODRIGUES DOS SANTOS

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestra em Ensino das Ciências – PPGE/UFPE, andressa.
biology@gmail.com;

CRISLAINE MARIA DA SILVA

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestra em Ensino das Ciências – PPGE/UFPE, crismariasil-
vacg@gmail.com;

MARIA MARLY DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá, marly@academiaprojetos.com.
br;

RESUMO

Este artigo é produto do processo de formação continuada desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “Sequência Didática Interativa (SDI) no Ensino das Ciências”, com aprovação do CNPq, através do qual realizamos formação com os professores da rede pública do município de São Lourenço da Mata, Pernambuco. O presente trabalho tem por objetivo analisar as possíveis contribuições da formação continuada de professores de ciências atuantes na rede pública de ensino da cidade de São Lourenço da Mata, no qual a SDI configurou-se como base teórica e metodológica. Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários em duas diferentes plataformas. Primeiramente as respostas foram coletadas através do mentimeter, em um segundo momento foram adquiridas através do Google Forms. Os dados obtidos foram tratados através de elementos da Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDi). Os resultados apontaram que, para os professores participantes, a construção de conhecimentos e o uso de novos métodos/ferramentas são as principais expectativas, assim como a ausência de estrutura escolar, planejamento adequado e de recursos tecnológicos são situações limites a serem superadas. Compreendemos que a formação atendeu às expectativas dos participantes ao apresentar uma estratégia de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada, SDI Virtual, Valorização docente, Análise Hermenêutica Dialética Interativa.

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios que estamos enfrentando em meio à pandemia da covid19, atualmente vivenciamos diferentes crises, por exemplo o povo brasileiro sofre com a crise sanitária, a econômica e a educacional. Nesse cenário, destacamos que durante à crise existente no complexo sistema educacional brasileiro, tornou-se ainda mais evidente os prejuízos ao ensino e aprendizagem dos educandos que vivem em situação de vulnerabilidade

Licenciado em Química, Doutorando do Curso de Pós Graduação em Social, além disso, devido ao processo de desvalorização docente, muitos professores não possuem equipamentos de qualidade nem formação adequada para exercer suas funções nesse período pandêmico onde a orientação pelo trabalho remoto mostrou-se mais segura.

De certo, os professores e professoras foram forçados a ressignificar sua prática docente. Em resumo, educadores brasileiros tiveram que se adaptar a nova realidade no ensino remoto mesmo com as diversas desigualdades presentes no âmbito escolar. E os processos formativos de professores foram decisivos nesse momento de tentativa de mudança paradigmática. Em que o papel dos educadores, educandos e seus familiares durante o processo de ensino e aprendizagem foi modificado. Como elemento importante para o processo educativo, a formação continuada de professores também foi influenciada pelo atual momento.

Mediante o exposto, Barbosa (2020) defende que é preciso rever o complexo sistema educacional brasileiro quanto às políticas públicas educacionais vigentes, em especial, a de formação continuada de professores. E para que isso de fato aconteça, é necessário que no desenvolvimento de ações se considere os diferentes elementos que constituem esse sistema. Por exemplo, o papel da família na escola, o protagonismo estudantil, a formação continuada de professores, as condições de trabalho desse educador e, por fim, mas não menos importante, a valorização do professor em todo território nacional, ou seja, um salário condizente à importância do seu papel para a sociedade. Ao levar em consideração toda a complexidade que envolve o fazer docente, que não se restringe a “dar aulas”.

Afinal, como defendem Barbosa e Oliveira (2021), o professor é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e não deve atuar como reprodutor de um método, sobretudo quando o método em questão não respeita

a subjetividade e historicidade da comunidade escolar. Em contrapartida, defendemos que é durante os processos formativos que surgem caminhos para a superação de algumas das situações limites existentes no trabalho do professorado brasileiro.

A partir desse entendimento, enfatizamos que o foco deste trabalho é descrever um processo de formação continuada desenvolvido com professores de ciências da natureza que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ação foi realizada em parceria com a Secretaria de Educação do município de São Lourenço da Mata, cidade da região metropolitana do Recife, capital do estado de Pernambuco.

A formação continuada a qual iremos descrever foi uma das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa aprovado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “Sequência Didática Interativa (SDI) como proposta didático-metodológica para ações inovadoras no Ensino de Ciências e formação continuada de professores da Educação Básica”.

Entre os objetivos do presente trabalho destacamos que o objetivo geral foi: compreender quais as possíveis contribuições do processo de formação continuada de professores no qual a SDI configurou-se como base teórico-metodológica. Para isso, elencamos como objetivos específicos: analisar se as expectativas para a formação elencadas pelos docentes no início do processo foram alcançadas e identificar limites e possibilidades para o uso da SDI na prática docente dos professores envolvidos no processo.

Enfatizamos que durante o processo da referida formação continuada de professores buscou-se provocar os docentes para o desenvolvimento de uma prática docente contextualizada, problematizada, inter e transdisciplinar, tendo como suporte a Sequência Didática Interativa (SDI). Na seção a seguir apresentaremos, de maneira geral, como se desenvolveu o processo formativo.

METODOLOGIA

SDI no Ensino de Ciências

A intervenção realizada com os professores da Educação Básica emergiu de inquietações referentes à necessidade de planejamento e execução de ações inovadoras no ensino das ciências e das pesquisas desenvolvidas

nas universidades que envolvem a realidade escolar que trouxessem contribuições práticas e dialógicas no chão da escola, como defende Oliveira (2021).

Nesse sentido, a aproximação entre os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores e a realidade escolar se deu através da Sequência Didática Interativa (SDI). A SDI é um desdobramento da Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2013) e apresenta entre seus pressupostos teóricos e metodológicos a complexidade (MORIN, 2005), dialogicidade (FREIRE, 1987), a dialética, a hermenêutica (GADAMER, 2007) e o pensamento sistêmico (VASCONCELOS, 2005).

Para Barbosa, Silva e Oliveira (2021), a SDI é uma metodologia ativa, pois pressupõe a participação direta e intencional não só dos educandos, mas do educador. Os autores acrescentam ainda que, além de ativa, a SDI é complexa e dialógica. Uma vez que, a partir do diálogo verdadeiro entre os pares é que se evidencia a complexidade da sala de aula ou, no caso da nossa intervenção, a complexidade presente em processos formativos de professores.

O projeto no qual esse processo formativo se insere é coordenado pela professora Maria Marly de Oliveira, que é docente do quadro permanente do programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É importante ressaltar que, além do processo formativo que descrevemos no presente trabalho, o projeto contou com mais outros 4 subprojetos que foram desenvolvidos em diferentes escolas de diferentes municípios localizados nos estados de Pernambuco e Alagoas.

Já em relação aos colaboradores do projeto (e subprojetos) destacamos a presença de professores universitários vinculados ao PPGEC-UFRPE, discentes de mestrado e de doutorado do mesmo programa. Além disso, no decorrer do desenvolvimento do projeto, membros da Cátedra Paulo Freire da UFRPE também compõem o quadro de colaboradores.

O Subprojeto em São Lourenço da Mata

Conforme apontamos anteriormente, o projeto “Sequência Didática Interativa como proposta didático metodológica para ações inovadoras no Ensino de Ciências e formação continuada de professores da Educação Básica” é composto por subprojetos que foram desenvolvidos em diferentes escolas e municípios. A escolha do município de São Lourenço da Mata, em

Pernambuco, ocorreu pelo fato de um dos colaboradores desse subprojeto residir na referida cidade e ter sido estudante do ensino básico e professor no mesmo município. Afinal, defendemos que exista aproximação entre o conhecimento produzido nas universidades com os saberes oriundos do chão da escola.

Após a escolha da cidade de São Lourenço da Mata, entramos em contato com o diretor de formação continuada da rede municipal de educação, que nos indicou a Escola Municipal Rosina Labanca, localizada no bairro do Parque Capibaribe. A partir daí, entramos em contato com os responsáveis pela escola e marcamos uma visita para apresentar a nossa proposta de formação continuada e verificar se haveria interesse da comunidade escolar em participar.

Após este primeiro contato, e o aceite em conhecer detalhes do projeto, a direção e coordenação da escola, aceitaram de modo unânime o desenvolvimento do processo formativo na escola. Desse modo, foi possível entrarmos em contato com os professores da rede e iniciar os primeiros diálogos acerca do aceite dos mesmos em participar do processo.

A SDI no ensino de Ciências tem por objetivo oferecer formação continuada e contribuir na produção e divulgação do conhecimento desenvolvidos pelos educadores de ciências atuantes na educação básica do município. E, tendo em vista essa possível contribuição, foi que recebemos a proposta de realizarmos a formação com todos os professores de Ciências da rede municipal. Porém, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus a comunidade escolar teve que se adaptar, as atividades que puderam acontecer de forma remota, por assim fizeram. Foi necessário nos reinventarmos e afeiçoar-se ao momento, para assim, caminhar nas incertezas impostas por ele.

Trabalhando nas Incertezas do Cenário Pandêmico

Como já apresentado, devido a pandemia da covid19 foi necessário se adaptar e se reinventar. Nesse contexto, fomos obrigados a modificar o tivemos que superar as situações limites (FREIRE, 1996) que foram impostas ao momento pandêmico. A falta de contato físico, o número de mortes crescente, a crise econômica e as eleições municipais foram exemplos dessas dificuldades. Visto que a maioria dos professores não apresentava estabilidade no cargo, esse fato prejudicou a continuidade das ações do nosso projeto.

Tendo em vista que os professores passaram a executar suas atividades laborais de forma remota, decidimos juntamente com o diretor de formação continuada do município e coordenação do projeto, que a formação seria desenvolvida também nesse formato. Desse modo, pudemos realizar o processo formativo de professores de ciências da natureza em São Lourenço da Mata de forma virtual, com a utilização *Google Meet*. Além da SDI e dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização que foram trabalhados no decorrer dos encontros, foi acrescida a experiência da Sequência Didática Interativa Virtu@l (BARBOSA; SILVA; OLIVEIRA, 2020) como alternativa para o ensino de ciências em tempos de isolamento físico.

O Processo Formativo

Em relação às adaptações realizadas destacamos que as atividades aconteceram totalmente de forma remota, com o objetivo de ofertar o isolamento físico necessário para a segurança dos participantes. Adotamos o *Google Meet* como plataforma para realização das atividades e criamos um grupo no aplicativo de mensagens para fornecer suporte e manter a interatividade entre formadores e participantes.

Outro fato que consideramos relevante expor é que no primeiro momento a formação atenderia 6 professores, porém com a realização de forma remota possibilitou que o convite fosse estendido a todos os professores de ciências atuantes na rede pública municipal da cidade. Consideramos que algumas interações que os momentos presenciais possibilitam são insubstituíveis, porém encontros que ocorrem de forma remota podem contribuir para a universalização do saber, de certo é necessário que as condições de trabalho docente melhorem para que isso ocorra.

Nesse contexto apresentamos o Quadro 1, que expõe as datas de realização dos encontros do processo formativo e seu respectivo tema. Além do que, apresenta o número de participantes nos mesmos.

Quadro 1 - Momentos formativos

Momentos formativos via google meet	Número de atores sociais	Data e horário
1º encontro - Apresentação dos formadores e de todos os professores participantes e explicação do processo formativo.	19	20 jul./15h.
2º encontro - Explicação da metodologia interativa e dos aportes teóricos (hermenêutica, dialética, diálogo, complexidade).	15	28 jul./15h.

Momentos formativos via google meet	Número de atores sociais	Data e horário
3º encontro - Apresentação da Sequência Didática Interativa (SDI), os livros e vários trabalhos que utilizaram a SDI.	14	04 Ago./15h.
4º encontro - Os diferentes conceitos de interdisciplinaridade.	15	18 Ago./ 15h.
5º encontro - Os diferentes conceitos de contextualização.	16	25 Ago./15 h.
6º encontro - Trabalhando com ensino por projetos.	15	01 Set./ 15 h.
7º encontro - Apresentação da SDI virtual.	13	15 Set./ 15 h.

Fonte: autores

No decorrer do processo a interação, que é característica da metodologia interativa, foi sempre buscada. Como defendem Barbosa, Silva e Oliveira (2020), também acreditamos que ambientes virtuais de aprendizagem podem ser dialógicos e interativos. No entanto, é relevante expor as dificuldades enfrentadas por professores de ciências atuantes na educação básica, dentre as quais destacamos, no primeiro momento, a falta de acesso à internet e materiais eletrônicos de qualidade.

Os dados utilizados no presente trabalho foram obtidos em dois momentos distintos: (1) no primeiro contato com os professores no encontro virtual, no qual perguntamos a eles “Quais as suas expectativas para uma formação continuada?”. Esta pergunta foi feita aos professores através do aplicativo *Mentimeter* ([mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)), utilizado para criar apresentações com feedback em tempo real. Ao acessar o link enviado por nós, através do *chat*, solicitamos que os professores escrevessem até 3 palavras que representassem a expectativa dos mesmos para uma formação continuada. Ao acessar o site, o mesmo apresenta três caixas de texto, nas quais os professores puderam inserir 1, 2 ou até 3 palavras de até 25 caracteres cada. O aplicativo garante o anonimato, e apresenta para nós que elaboramos a dinâmica, uma tela na qual as palavras digitadas vão surgindo em tempo real.

Os dados que tratam dos limites e possibilidades sobre a utilização da SDI na sala de aula, seja virtual ou presencialmente (no futuro), foram obtidos através de formulário de avaliação. Ao término do processo formativo, enviamos o link do *Google Forms* através do grupo criado no aplicativo *WhatsApp*, no qual todos os professores faziam parte. Através deste grupo foram realizadas diversas outras atividades, tais como orientações a respeito das solicitações feitas durante os encontros síncronos, bem como informações a respeito de datas dos encontros, lembretes e textos pertinentes ao tema desenvolvido.

Os dados coletados vieram de duas questões: “Você utilizaria a SDI em sua sala de aula?”, que apresentou as alternativas “sim” e “não” como respostas possíveis; e “Quais os principais desafios para implementação da SDI na sua prática docente”, para que os professores respondessem discursivamente. Na seção a seguir está posta como foi realizada a análise de dados a partir de elementos da AHDl.

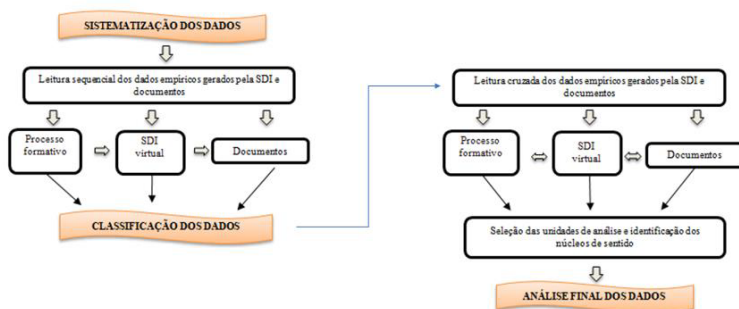
Análise dos dados

Tendo em vista que este trabalho tem uma abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo e, sendo assim, é também um trabalho descritivo, uma vez que “Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos objetos fenomenais investigados” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p.32).

Sendo assim, para a análise dos dados foram utilizados alguns elementos da Análise Hermenêutica Dialética Interativa - AHDl (OLIVEIRA, 2020). Segundo Oliveira (2020), a AHDl apresenta como principal aporte teórico o método de Análise Hermenêutica Dialética de Minayo (2004). No entanto, além de ser alicerçada na Hermenêutica Filosófica e na Dialética Marxista, a AHDl utiliza da interação entre os atores sociais e pesquisador característicos da Metodologia Interativa.

Em resumo, esta análise pode ser utilizada para a análise de documentos selecionados e as observações realizadas no contexto das salas de aulas do ensino de ciências nos mais diferentes níveis de ensino. A partir do cruzamento de dados. Dessa maneira, a Figura 1 sistematiza as etapas da Análise Hermenêutica Dialética Interativa.

Figura 1- Etapas do desenvolvimento da AHDl



Fonte: Adaptado de CAVALCANTI, 2020.

Primeiramente a **sistematização dos dados** tem como objetivo estabelecer uma identificação dos materiais empíricos coletados no campo de estudo. Esta etapa inclui: levantamento dos perfis dos atores sociais da pesquisa e organização dos dados.

Já a **classificação dos dados** é o momento que ocorre a construção do conhecimento e possibilita a classificação dos dados empíricos a partir dos pressupostos teóricos e da teoria que sustenta a pesquisa. Em relação à categorização dos dados obtidos, o presente trabalho apresenta como categoria teórica a formação continuada de professores, já como categoria empírica, apresentamos as diferentes expectativas que a formação continuada desperta em seus participantes, bem como os desafios para a implementação da SDI na sala de aula. A partir dessas informações foi construído o Quadro 2 que a síntese dessas informações.

Quadro 2 - Matriz geral de categorias

Categoria Teórica	Categoria Empírica
Formação continuada de professores	Expectativas em relação a formação continuada

Fonte: Autoria própria.

Em relação à Análise final dos dados na perspectiva da hermenêutica dialética interativa de Oliveira (2020), esta etapa também chamada de relatório final da pesquisa, deve configurar-se como uma síntese, na qual o objeto de estudo reveste todo o texto. Em resumo, a etapa descrita consiste no momento de fazer a triangulação do material empírico e do referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritos a seguir, foram obtidos durante os encontros e/ou atividades que foram desenvolvidas durante o período em que o processo formativo foi realizado, ou seja, em momentos síncronos e assíncronos. Conforme apresentado no item anterior.

Acreditando que os processos formativos de professores se tornam mais significativos para os docentes quando os formadores consideram a realidade em que se está inserido (BARBOSA, 2020), durante a formação buscamos, através do diálogo, compreender o contexto que professores de ciências atuantes em São Lourenço da mata vivenciavam, em diferentes

momentos levantamos reflexões e questionamentos que nos permitiram conhecer mais e melhor sobre a realidade que os docentes vivenciavam.

Desse modo, percebemos que a realidade dos docentes e das escolas apresentam condições similares à maioria das escolas públicas do país, problemas que envolvem a infraestrutura das escolas e as difíceis condições de trabalho docente aliadas à pouca valorização atrapalham o exercício da docência. A falta de continuidade das políticas públicas e a não estabilidade no cargo de alguns colegas de profissão são questões que trazem implicações negativas no planejamento escolar. Por fim, identificamos que, para este grupo de professores, uma das grandes dificuldades está relacionada à falta de interesse dos educandos. Ao dialogar com Hagemeyer (2004) acreditamos que se tratam de fatores que refletem imposições e condições que interferem diretamente na ação docente, trazendo consequências negativas quanto à motivação e desempenho da função docente.

Assim como Nóvoa (2008) defendemos que existe um processo de desvalorização dos professores, em especial, dos que atuam nas diferentes redes de ensino brasileiras. Essa desvalorização ocorre de forma institucional quando observamos as más condições de trabalho docente e a não estabilidade no cargo por grande parte dos participantes.

A não valorização docente também é econômica quando nos deparamos com os salários que não condizem com a importância da profissão em um projeto nacional de desenvolvimento que está alicerçado na economia do conhecimento. Em resumo, concordamos com as respostas apresentadas nesse encontro, e defendemos a valorização dos educadores e educadoras nas diferentes esferas.

Ao término do encontro, e tendo em vista a reflexão levantada acerca dos problemas vivenciados no trabalho docente dos professores envolvidos, solicitamos que os mesmos nos falassem a respeito de suas expectativas o processo de formação continuada, para isto, enviamos um *link* através dos *chat*, através do qual os professores puderam traduzir suas expectativas em até três palavras (ou 3 frases de até 25 caracteres) na plataforma online *mentimeter*, através da qual foi construída uma nuvem de palavras a partir das respostas dos professores para a seguinte pergunta: Qual a sua expectativa em um processo de formação continuada? As respostas estão representadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Expectativas em relação a formação continuada



Fonte: autores

De acordo com a análise das respostas fornecidas pelos professores através do *mentimeter* foi construído o Quadro 3, a seguir, que apresenta as subcategorias referentes à categoria empírica “Expectativas em relação a formação continuada” apontadas pelos participantes da formação. Dentre as respostas podemos destacar as seguintes unidades de análise: a questão do diálogo, os novos aprendizados, a troca de experiências e os projetos futuros.

Quadro 3 - Subcategorias Empíricas

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE REGISTROS
Construir conhecimentos	10
Uso de novos métodos/ferramentas	4
Diálogo	2
Projetos futuros	2
Motivação	2

Fonte: autores

Ao observarmos as subcategorias e as unidades de análise, podemos inferir que os atores sociais creditam a formação continuada a possibilidade de construir novos conhecimentos, esta foi a subcategoria que apresentou maior registro de respostas nesse sentido, como podemos inferir a partir das

falas representadas na Figura 2. Acreditamos que essa unidade de análise remete ao que afirma Spagnolo (2017), visto que a autora defende que os processos formativos, quando utilizados na reflexão da prática docente, possibilitam o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Além disso, Barbosa (2020) corrobora com esse pensamento ao afirmar que no cerne dos processos formativos de professores de ciências existe a possibilidade para o desenvolvimento de novos conhecimentos, que provavelmente serão refletidos no exercício da sua atividade como docente. A partir disso, podemos inferir que nesse contexto a formação continuada de professores criou nos participantes a expectativa de desenvolvimento e potencialização de novos conhecimentos.

Nessa continuidade, observamos o destaque para o uso de novas metodologias, ferramentas e técnicas de ensino, sendo esta a segunda subcategoria que apresentou maior inferência nas respostas obtidas através do *mentimeter*. Compreendemos que o momento em que foi realizada a pesquisa fomentou a busca por adaptações ao trabalho remoto, visto que como já apresentamos a maioria das atividades estavam ocorrendo de forma remota por conta da pandemia do coronavírus.

Dito isso, encontramos em Freitas (2007) a defesa que a formação continuada de professores é importante não somente para o professor, mas para a sociedade de modo geral. Pois, como apresentam Alferes e Mainardes (2011), os processos formativos de não devem somente valorizar o saber teórico. É preciso que esses espaços contribuam para que os docentes utilizem novas práticas, além do que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento por todos os educandos.

Defendemos que o trabalho docente durante a pandemia foi reinventado e ressignificado, e que é nos processos formativos que os professores esperam a atualização necessária para a construção de alternativas que modifiquem a prática docente e pedagógica dos participantes floresce. Sendo assim, alertamos sobre a importância do processo formativo, mas alertamos que a formação continuada sozinha não resolverá as situações limites existentes no complexo sistema educacional brasileiro.

No entanto, os atores sociais também esperam da formação continuada de professores um espaço aberto ao diálogo ou dialógico, na perspectiva freireana da palavra, assim como defendem Barbosa (2020); Araújo (2021) e Lima (2021). Nesse cenário, Araújo (2021) entende que a formação continuada tem como pressuposto a consciência de inconclusão do ser, sensibilização que ocorre através do diálogo que se consegue a partir da participação

efetiva dos professores, na escuta verdadeira, e é através desse processo que professoras e professores expressam seus anseios e vontades profissionais, tornando -se sujeitos ativos dos cursos de formação continuada.

Lima (2021) afirma que os processos formativos de professores devem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, compreendemos que a criticidade e reflexão necessárias para o exercício do trabalho docente na contemporaneidade só será possível através do diálogo verdadeiro entre os envolvidos. Pois é através dessa interação entre os pares que as trocas de experiências acontecem e a complexidade enfrentada fica dia a dia mais evidente, além do que esses espaços nutrem sonhos assim como apresentam alguns atores sociais.

O educador brasileiro enfrenta o que Freire (1996) expõe como situações limites, são as mais diferentes dificuldades e empecilhos no exercício de suas funções. Porém este autor também defende a ideia do inédito viável. Segundo Lima (2021, p.315) o inédito viável no cenário da formação continuada de professores “é a esperança, crença e luta por esse sonho possível”. Acreditamos que o sonho apresentado pelos atores sociais em relação à expectativa da formação continuada está diretamente ligado à possibilidade de ingressos aos cursos de pós-graduação visto que a formação foi ofertada em parceria com a UFRPE, uma vez que alguns participantes trouxeram essas questões para o debate, o que culminou na presença das subcategorias “Projetos futuros” e “Motivação”, identificados a partir das palavras expressadas por eles no aplicativo.

De certo que os processos formativos de professores de ciências devem estar alicerçados no diálogo verdadeiro entre os formadores e educadores. Além disso, assim como Barbosa e Oliveira (2021), defendemos que os processos formativos de professores devem utilizar como base os diferentes saberes trazidos pelas diferentes histórias de vida e profissional desses.

Limites e Possibilidades do uso da SDI e seus Desdobramentos

Após termos realizado todos os encontros junto aos professores de ciências da rede municipal de São Lourenço da Mata, enviamos através do grupo do *WhatsApp* um formulário de avaliação do processo formativo. Assim como Oliveira (2020), consideramos a importância da avaliação dos cursos de formação continuada para a maior validade dos mesmos. Em resumo, a partir da experiência dos docentes, objetivamos compreender o que poderíamos

melhorar no processo formativo desenvolvido, assim como identificar possibilidades e limites que a ferramenta apresenta a partir da realidade dos envolvidos.

Para isso, levantamos quatro questões, são elas: “Você utilizaria a SDI em sua sala de aula?”, em relação a esta questão, que apresentava a opção de “sim” ou “não”, todos os docentes responderam que, sim, podem utilizar a SDI em suas salas de aulas. Dialogando com o que apresentam Barbosa, Silva e Oliveira (2021) em relação a fácil utilização e adaptação dessa ferramenta didática e metodológica para as salas de aulas da educação básica. Acreditamos na SDI como alternativa para o ensino de ciências mais participativo e significativo.

Porém sabemos das dificuldades que os educadores enfrentam, principalmente as condições de trabalho docente. Segundo Jófili, Silva e Oliveira (2021) as condições de trabalho docente desanimam a maioria das professoras e professores brasileiros. Porém, como anteriormente apresentado, Barbosa (2020) defende que os processos formativos devem respeitar o contexto dos educadores, além de possibilitar a escuta desses educadores e educadoras.

Em síntese a formação continuada ao utilizar do diálogo na perspectiva freireana para evidenciar a complexidade existente na realidade em que se está trabalhando adquire a característica de espaço de valorização docente (BARBOSA; OLIVEIRA, 2021), assim se contrapondo a realidade caótica enfrentada pela maioria dos educadores e educadoras de ciências atuantes na educação básica da rede pública de ensino. Diante disso, buscamos conhecer como a SDI poderia ser utilizada pelos participantes do curso de formação continuada, a partir da seguinte pergunta discursiva: “Quais os principais desafios para implementação da SDI na sua prática docente?”. A partir da análise das respostas dos docentes, obtivemos as seguintes categorias e subcategorias elencadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Subcategorias Empíricas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
Apoio pedagógico		"[...] comprometimento e participação efetiva da gestão escolar e do governo, garantindo apoio pedagógico e recursos materiais, participação efetiva da família..." (D6)
	Acesso à internet	"A maioria dos meus alunos não tem acesso à internet e estamos 'nos virando nos 30' para conseguirmos que chegue até eles" (D2)
	Recurso tecnológico/materiais	"Conseguir que todos os educandos tivessem acesso e meios tecnológicos" (D1)
		"[...] apoio pedagógico e recursos materiais, participação efetiva da família..." (D6)
Tempo de aula	"Tempo, não só fora da escola, mas tempo de aula também. Dificuldade essa que não impede a aplicação da mesma" (D5)	
	"Adaptar com os horários e conteúdos que a escola exige, [...]" (D8)	
Planejamento		"Adaptar com os horários e conteúdos que a escola exige, [...]" (D8)
Diálogo	Interação entre professores e alunos	"Tempo pedagógico (aulas geminadas), interação entre os professores e os alunos, [...]" (D6)
Realidade do ensino		"A realidade do ensino brasileiro" (D11)

Fonte: Os autores.

Diante dos resultados obtidos, destacamos como principais desafios para a utilização da SDI na prática docente dos participantes do processo formativo em São Lourenço da Mata é a falta de apoio pedagógico, dentre os quais, destacamos a dificuldade de acesso à internet, recursos e materiais tecnológicos, assim como o tempo de duração das aulas. As desigualdades relacionadas ao acesso à internet e à materiais tecnológicos é algo recorrente na sociedade brasileira (MACEDO, 2021), além destes fatores, o letramento digital é outro elemento que aprofunda ainda mais as dificuldades, uma vez que o manejo com as novas tecnologias é uma condição importante para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que coloquem os estudantes como ativos nos processos de ensino-aprendizagem.

Compreendemos as dificuldades apresentadas pelos atores sociais, principalmente por conta da falta de apoio pedagógico necessário para a realização das atividades. Nesse sentido, os participantes do processo formativo apontam alternativas para a utilização da SDI, dentre as quais destacamos a melhoria das condições de trabalho docente, assim como Araújo

(2021), entendemos que para o melhor exercício da atividade docente é preciso também melhorar as condições de trabalho de professores e professoras em todo o país.

Outra categoria que emerge da fala dos docentes é relacionada à necessidade de planejamento, uma vez que é necessário “Adaptar com os horários e conteúdo que a escola exige, [...]” (D8) para que a SDI possa ser utilizada. O planejamento é parte fundamental da ação docente, demonstra intencionalidade na ação e organização da mesma “Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios que dispomos” (FREIRE, 1989, p.47), portanto, o planejamento deve compor a atividade docente ao longo de todo período letivo. Barbosa (2020) alerta para o fato de que o planejamento, que em algumas redes é chamado de horário departamental, adquiriu um caráter de obrigatoriedade e burocratização, limitando-se ao preenchimento de formulários na presença de outros profissionais da educação, que deveriam contribuir para o trabalho do professor, todavia esses profissionais adquirem a função de fiscais de documentos.

Diante disso, defendemos que o horário de planejamento das atividades por parte dos professores pode ser aumentado ou potencializado através de ações que deem voz aos educadores com objetivo de superar elementos da educação bancária que oprime não só educandos, mas professores que se veem obrigados a cumprir regras que não tiveram a participação efetiva de educadores e educadoras.

Outra dificuldade que emerge está relacionada ao diálogo, os professores relataram dificuldade em manter o diálogo com seus estudantes em suas salas de aula. Destacamos aqui a possibilidade de construção de uma relação dialógica entre os estudantes a partir das experiências com a SDI, uma vez que o diálogo é condição necessária para o desenvolvimento da atividade, pois é necessária a valorização das concepções individuais dos participantes na construção da síntese (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, a estratégia apresentada se configura também como instrumento para o exercício dialógico entre os estudantes. Sendo, portanto, o primeiro passo para a construção de uma relação de escuta verdadeira entre os atores presentes na sala de aula.

Por fim, os atores sociais elencam a atual realidade educacional como maior empecilho para a utilização da SDI.

Já alertamos para o processo de desvalorização docente, que é denunciado por autores como Nóvoa (2008). Ao corroborar com esse pensamento,

Barbosa (2020) afirma que a desvalorização de educadores brasileiros ocorre de forma complexa. Os professores sofrem o processo de não valorização em diferentes dimensões. Utilizando do pensamento ingênuo, a maioria da população acredita que basta somente aumentar o salário dos professores que os problemas da educação serão resolvidos. Porém, nesse processo de reconhecimento de educadores e educadoras se faz necessário valorizar as dimensões sociais e institucionais. Visto que o trabalho docente adquire cada vez mais complexidade (BARBOSA; OLIVEIRA, 2021), ou seja, compreendemos que a cada dia tem seus elementos interligados e transita por diferentes níveis de realidade.

Nesse cenário apontamos a principal resposta para a dificuldade da utilização da SDI Virtu@l por parte dos professores de Ciências da rede pública de ensino de São Lourenço da Mata, o acesso à internet e aparelhos eletrônicos de qualidade por parte de professores e educadores. Observamos que durante o período de atividades remotas ficou ainda mais evidente a não existência de acesso à internet necessária para o cumprimento das atribuições no momento pandêmico exigia até mesmo os formadores sofreram com a instabilidade da rede de computadores.

Além disso, muitos dos participantes do processo formativo não tinham notebooks ou computadores de mesa. Outra dificuldade eram os smartphones, antes considerados vilões do trabalho docente, se tornaram essenciais durante esse período. Porém, muitos educadores não tinham posse de aparelhos com as configurações aceitáveis para o exercício da docência em tempos de pandemia. Questionamos que se os professores não tinham acesso à internet de qualidade, imagine os seus educandos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse trabalho podemos afirmar que os atores sociais compreendem a relevância dos processos formativos, principalmente em tempos de pandemia. Destacamos a importância da interação entre professores e formadores, mesmo que de forma remota e online, identificar as diferentes expectativas que os cursos de formação continuada despertam em seus participantes pode afetar de forma considerável o trabalho docente para melhor ou para pior, é dever das escolas e secretarias de educação atender às demandas dos docentes que, como pudemos perceber, precisam estar alinhadas com as condições reais dos professores.

Em síntese, os educadores e educadoras creditam aos processos formativos não somente a possibilidade de novos conhecimentos para a utilização em sala de aula, mas também a possibilidade de ingresso nos cursos de Pós - Graduação das diferentes instituições de ensino superior. Em relação às condições de trabalho docente destacamos a falta de continuidade de políticas públicas, o elemento de maior agravo dessa situação é a forma de contrato de trabalho da maioria dos participantes.

Visto que eram contratados temporariamente e devido às eleições municipais que ocorreram no ano de 2021, as incertezas em relação à permanência no emprego eram constantes e demonstradas principalmente através das falas dos atores sociais. Infelizmente com os resultados das urnas muitos participantes do processo formativo não continuam lecionando na rede em que foi ofertada o processo formativo, contribuindo assim para que não pudéssemos observar as contribuições e limitações dos saberes construídos durante o processo formativo no chão da escola, em especial a utilização da SDI.

Em relação à utilização da SDI nas salas por parte dos professores de ciências, observamos que os participantes pretendem trabalhar com essa ferramenta didática e metodológica em sua sala de aula, porém a estrutura física e a falta de apoio técnico especializado emergiram com principais elementos dificultadores.

No que diz respeito a utilização da SDI Virtu@l podemos inferir que ainda é preciso mais tempo de formação continuada, para que possamos construir uma aprendizagem sólida nesse sentido junto aos educadores e educadoras. Nesse contexto, observamos que a falta de acesso à internet de qualidade, juntamente com a não existência dos materiais necessários para participação de atuação direta no trabalho remoto e o não conhecimento prático de ferramentas de diferentes sites e plataformas são as maiores dificuldades dos participantes.

No entanto, identificamos que a formação continuada desenvolvida conseguiu atender às expectativas dos docentes ao apresentar uma estratégia de aprendizagem que pode ser também instrumento de coleta de dados, seja para processos avaliativos ou para desenvolvimento de pesquisa. Sendo assim, o processo de formação ofertou aos docentes uma metodologia até então desconhecida pelo grupo, possibilitando atender à expectativa de construção de novos conhecimentos e aprendizado de novas estratégias/técnicas/metodologias, que foram as expectativas que mais emergiram na análise realizada a partir das falas dos docentes.

Diante disso, enfatizamos que um ponto relevante a ser destacado no contexto das escolas municipais do município em estudo é: o fato de que, nesse período de pandemia, a desigualdade de acesso dos estudantes para estudar de forma remota é um elemento que contribui para dificultar não só a aprendizagem dos estudantes, mas também o desenvolvimento do trabalho docente. Por fim, evidenciamos a importância dos processos formativos, porém, destacamos que eles sozinhos não conseguem modificar realidade escolar de maneira significativa. É cada vez necessário investimentos constantes e contínuos seja na estrutura das escolas, nas condições de trabalho dos docentes e na possibilidade de melhoramento profissional dos professores e professoras de ciências da rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. **Anais...** Maringá/PR, 2011.

ARAUJO, M. L. F. A dialogicidade na formação continuada de professores de ciências: (re)desenhando cenários com Paulo Freire. In: OLIVEIRA, M. M. (Org.) **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire** [recurso eletrônico]. Recife: Edupe, 2021.

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

BARBOSA, J. J.; OLIVEIRA, M. M. As potencialidades e desafios da formação continuada na rede particular de ensino em Camaragibe – PE. In: OLIVEIRA, M. M. (org.) **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire**. Recife: Edupe, 2021. 174-196 p.

BARBOSA, J. J.; SILVA, C. M.; OLIVEIRA, M. M. A Sequência Didática Interativa como metodologia ativa, dialógica e complexa para o ensino das ciências da natureza. In: OLIVEIRA, M. M. (org.) **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire**. Recife : Edupe, 2021. 109-126 p.

BARBOSA, J. J.; SILVA, C. M.; OLIVEIRA, M. M. A Sequência Didática Interativa *virtu@l* como alternativa dialógica para a pesquisa em tempos de isolamento físico. **Anais ... Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-13, 2020.

CAVALCANTI, G. M. D. **Aproximações e distanciamentos na formação inicial e na prática docente de professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 202 f. Tese (doutorado) – Curso de doutorado no Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, H. C. L. As novas políticas de formação dos educadores. In: **Formação do educador, Educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**: Heidegger em retrospectiva. 2 ed. Petrópolis. Vozes, 2007.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: PADILHA, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JÓFILI, Z. M. S.; OLIVEIRA, G. F.; SOBRAL, A. C. M. B. A escuta e a autonomia docente na formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, M. M. (org.) **Formação continuada de professores**: dialogando com Paulo Freire. Recife : Edupe, 2021. 150-173 p.

LIMA, S. T. S. Formação continuada de professores: da situação- limite ao inédito viável. In: OLIVEIRA, M. M. (org.) **Formação continuada de professores**: dialogando com Paulo Freire. Recife : Edupe, 2021. 297-320 p.

MACEDO, R. M. Direito ou Privilégio? Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v.34, n. 73, p.262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 out. 2021.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa** : educação e ciências , 2009. 174 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: HUCITEC-BRASCO, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: Educa, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Dialogicidade e complexidade no processo de Análise Hermenêutica Dialética Interativa**. Recife: UPE, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, R. T. Y. B. *et al.*, Formação continuada de professores de ciências utilizando a Aquaponia como ferramenta didática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 395-410, 2019.

SPAGNOLO, C. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Contexto Brasileiro: Realidades E Necessidades. In: IV SIPASE. 2017. Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2017.

VASCONCELLOS, M. J. E. Pensamento Sistêmico: uma epistemologia científica para uma ciência novo-paradigmática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS. **Anais...** 2005.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPB DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS MULTICULTURALMENTE ORIENTADOS¹

ALINE CLEIDE BATISTA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, caroline.rt97@gmail.com;

CAROLINE PEREIRA SILVA

Prof^a Dra do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, alinecleide@yahoo.com.br.

FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES

1 Este artigo é resultado do projeto de pesquisa PIBIC que tem por título Os Discursos Circulantes dos Currículos dos Cursos de Pedagogia da UFPB: Por uma Formação de Professores Multiculturalmente Orientada (2020-2021).

RESUMO

O trabalho discute sobre formação de professores oferecida pela Universidade Federal da Paraíba, em especial do curso de Pedagogia, a partir da análise dos documentos norteadores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), tendo como foco o multiculturalismo crítico e suas perspectivas para a formação de professores e para o campo da educação e do currículo. A intenção é identificar como as discussões relativas ao multiculturalismo estão presentes nos documentos orientadores dos currículos dos cursos de graduação em licenciaturas da instituição. A argumentação teórica foi construída a partir dos estudos de Silva (1999, 2011), Canen (2005) e Canen e Xavier (2007) e Candau e Moreira (2007). Metodologicamente, parte-se da abordagem qualitativa amparada pelos modelos de pesquisa documental e de análise de conteúdo do tipo temática. Os documentos analisados foram: o Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba (Resolução N° 25/2012) e o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Resolução N° 16/2015). Tais documentos apontam para a formação de profissionais aptos a atuarem de acordo com as exigências da sociedade. Identificou-se que os documentos levam em conta a diversidade como princípio norteador na elaboração dos PPCs, apesar de não abordarem questões de identidade para além da institucional e da profissional. Ademais, abordam questões voltadas para as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas, deixando, em seus registros, a possibilidade dos Colegiados de Curso elaborarem e implementarem um currículo multiculturalmente orientado.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Formação de professores, Pedagogia, Currículo.

INTRODUÇÃO

Alguns estudos referentes ao currículo têm apontado à capacidade desse documento de direcionar, não apenas a organização das instituições educativas, mas também o trabalho docente e a formação de identidades institucionais e de seus estudantes. Assumindo o papel de protagonista na formação, com influência direta nos objetivos, perspectivas, posicionamentos e na atuação dos sujeitos e grupos pertencentes à instituição, guiando, pensando e desenhando os cursos de formação de professores.

O currículo é um documento vivo de experiências que se desenvolvem em torno do conhecimento nas relações sociais, auxiliando na construção da identidade discente com intencionalidade educativa, não se limitando apenas a disciplinas e áreas de conhecimentos específicos, se apropriando do conhecimento que, ideologicamente, é atribuído significados diante de interesses de certo(s) grupo(s) e suas visões de mundo (CAUDAU e MOREIRA, 2007; SILVA, 1999).

Os currículos são capazes de representar espaços discursivos de conexão entre o local e o global, em sínteses e hibridizações criativas e críticas. Tal perspectiva apenas é possível por meio da pesquisa, que no ponto de vista do multiculturalismo crítico, questiona a realidade e busca novas direções teóricas e metodológicas desafiadoras da homogeneização cultural e dos preconceitos com relação a grupos “diferentes”. O multiculturalismo crítico procura analisar como os discursos “fabricam” as identidades e as diferenças, interpretando-as como constituídas por múltiplas marcas (hibridismo) nos conflitos com outras culturas, discutindo as diferenças no interior da diferença evitando o erro de congelamento e homogeneização (CANEN e XAVIER, 2005; CANEN, 2007).

O conceito de hibridismo, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, se assume como um conjunto entre diferentes nacionalidades, etnias, raças, colocando em xeque os processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas e puras, não marcadas sob a reunião de múltiplas e distintas identidades nacionais, raciais ou étnicas. O hibridismo produz identidades que não são completamente iguais às identidades originais, embora sejam fortemente marcadas por elas (SILVA, 2011).

Na perspectiva de uma formação de professores multiculturalmente orientada, o diálogo entre diversos saberes, da cultura, e das distintas formas de significar o mundo deve estar constantemente presentes procurando tencionar os conteúdos pré-estabelecidos e questionar pretensões de verdades únicas, refletindo as questões presentes nos processos discursivos. Desse modo, as disciplinas e projetos interdisciplinares podem se articular as perspectivas multiculturais a partir da definição das estratégias didáticas, na seleção dos conteúdos, na elaboração dos currículos e no processo de formação docente (IVENICKI, 2018).

É inegável que a formação do professor depende diretamente da qualidade do curso de licenciatura que lhe é oferecido, e que essa formação irá refletir no modo como o docente percebe e executa seu trabalho. Assim, faz-se necessário voltar o olhar também para os documentos que legislam e direcionam a elaboração dos currículos, visto que, refletem interesses e intencionalidades.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa, mediante o modelo de pesquisa documental e de análise de conteúdo do tipo temática. Teoricamente, apoia-se nos estudos de Silva (1999, 2011), Canen (2005), Canen e Xavier (2007), Candau e Moreira (2007), entre outros, que discutem a formação de professores multiculturalmente orientada.

Os objetivos da pesquisa voltam-se à identificação e análise de posições referentes às questões acerca das diferenças, da(s) identidade(s) e dos marcadores culturais, de acordo com as perspectivas do multiculturalismo, em dois documentos que são orientadores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), em especial, as licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): o Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba (Resolução N° 25/2012) e o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Resolução N° 16/2015). Estes documentos normativos são próprios da instituição, tendo por base as diretrizes nacionais de formação de professores.

O estudo ganha destaque ao visibilizar e refletir sobre a identidade profissional intencionada pela UFPB e a maneira como esta instituição forma profissionais aptos a lidar com os enfrentamentos e desafios presentes na sociedade. Contribui para o olhar sensível para a pluralidade, problematizando realidades e conhecimentos na compreensão do contexto histórico-social em que foram construídas, enxergando identidades como construções hibridizadas e mutáveis, capazes de desafiar preconceitos e estereótipos e valorizar as diferenças.

Considerando as questões do multiculturalismo e da diferença reconhecidas como legítimas questões de conhecimento, mesmo que relegados a “temas transversais”, nos quais as afirmações acerca da diferença dependem de pontos discordantes e opostos, e de declarações, geralmente ocultas, negativas sobre (outras) identidades. Nesse sentido, não há como separar a identidade da diferença, uma vez que a identidade depende da diferença, e a diferença depende da identidade. Nessa perspectiva,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A diferença e a identidade não são, nunca, inocentes (SILVA, 2011, p.81).

A discussão acerca da(s) identidade(s) e diferença(s) estão presentes no artigo, quando considera-se as perspectivas do multiculturalismo crítico para a educação como um corpo teórico e um campo político que se constitui em resposta a sociedade contemporânea que é essencialmente multicultural, valorizando a pluralidade e a diversidade de culturas, grupos e identidades, olhando para os excluídos e marginalizado nas relações de poder. Não basta afirmar que o currículo é multicultural, é necessário que se problematize o processo de significação dessa afirmação.

A pesquisa foi direcionada pelas seguintes indagações: em que medida e de que forma os potenciais multiculturais se apresentam nos documentos orientadores dos currículos dos cursos de formação de professores da UFPB? E quais as perspectivas e posicionamentos assumidos por estes documentos com relação a questões como identidade, diferenças e dos marcadores culturais?

Para melhor desenvolver o tema e perseguir os objetivos o artigo foi organizado em tópicos, tendo início com a introdução, seguindo para os métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, passando para uma caracterização geral do Regimento e do Regulamento da UFPB, discorrendo, após, sobre as preposições e possibilidades multiculturais destes mediante a perspectiva dos estudos culturais críticos contemporâneos e suas contribuições para o campo da educação, currículo e formação de professores.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se mediante abordagem qualitativa, onde não existe uma preocupação com a representação numérica dos resultados, mas com o aprofundamento na compreensão de um grupo social (GERHARDT, SILVEIRA. Org. 2009).

O estudo, ampara-se no modelo de pesquisa documental que é muito similar à pesquisa bibliográfica, mas que recorre a fontes mais diversificadas e dispersas ainda sem tratamento analítico (FONSECA, 2002, p.32 *apud* GERHARDT, SILVEIRA. Org. 2009). Para o tratamento dos dados, baseia-se no modelo de análise de conteúdo. Nessa perspectiva, para Gil (2002) e Bardin (1979) propõem à classificação de categorias organizadas em unidades, análise e a interpretação partindo da teoria na qual se atribui sentidos. Para essa análise considera-se que, a classificação do tipo temática é a mais apropriada, uma vez que o conceito central é o tema.

As fontes foram documentos publicados até setembro de 2020 no site da Pró-reitoria de Graduação (PRG), resultando no Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba (Resolução Nº 25/2012) que orienta aspectos organizacionais e de funcionamento comuns aos vários órgãos e serviços da UFPB em complemento ao seu Estatuto e o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Resolução Nº 16/2015) que sistematiza e reúne as normas relativas ao ensino de graduação.

. Inicialmente foi feita uma leitura sem aprofundamento para conhecer cada documento de forma mais geral. Em seguida uma leitura mais aprofundada e cautelosa sob as lentes do multiculturalismo identificando algumas preposições capazes de apontar as categorias de análise: diferença, identidade e marcadores culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um primeiro momento, apresenta-se de forma mais ampla a intencionalidade dos documentos analisados, junto a algumas das suas características, consideradas mais relevantes para a pesquisa. Em seguida, são discutidos os resultados e percepções referentes às categorias de análise a luz dos estudos teóricos.

Organização, estrutura e normatizações curriculares na UFPB: observações acerca da diversidade

O Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Resolução Nº 16/2015) e o Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba (Resolução Nº 25/2012) normatizam todos os cursos da UFPB oferecidos presencialmente e ou nos moldes da Educação a Distância (EAD). A licenciatura é “um curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como docente na educação básica, com o grau de licenciado”, de modo que a Formação Pedagógica seja parte integrante dos PPCs, em que a Base Curricular deve considerar “a construção da identidade da formação pedagógica, tomando como base o reconhecimento e a articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando” (CONSEPE, 2015, p. 21).

Ressaltando que a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, declara que o curso de Pedagogia assume a responsabilidade de formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e também de apoio escolar e outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

O currículo é fruto da organização curricular que é guiada por alguns princípios, dentre eles: “a autonomia e o respeito à pluralidade de ideias e às práticas pedagógicas; a diversidade, que representa um princípio capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas”, dessa forma “garantindo uma sólida formação com base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso” (CONSEPE, 2015, p. 15).

O Regulamento declara que o currículo é considerado um “instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado, possibilitando a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desdobrando-se em componentes curriculares” (p.15-16), com disciplinas do currículo mínimo (obrigatórias) e complementares (obrigatórias ou optativas). O Regimento aponta que, os componentes curriculares obrigatória, fixados pelo Conselho Federal de Educação, são indispensáveis a formação, já os componentes curriculares optativos são para proporcionar cultura geral ou ampliar conhecimentos específicos.

Pacheco (2017) declara que muitos estudos sobre o currículo o apontam como possuidor de múltiplas possibilidades de definições variáveis, sendo popularmente utilizado para designar o programa de uma disciplina, de um curso, ou de forma mais ampla das várias atividades educativas, por meio das quais, os conteúdos se desdobram. Entretanto, um conceito que melhor objetive a reflexão sobre o currículo implica evidenciar as múltiplas e variadas facetas que o compõe, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais.

Os conteúdos obrigatórios de todos os cursos de graduação da UFPB são: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada (área de conhecimento específica do curso) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para os cursos EAD os conteúdos complementares obrigatórios devem ser contemplados no primeiro período letivo, junto com conteúdos básicos introdutórios, sobre o uso de ferramentas de apoio ao ensino/aprendizagem à distância. Tanto em cursos presenciais quanto em cursos EAD, os conteúdos básicos profissionais devem incluir atividades práticas específicas de Estágio Supervisionado e dos componentes referentes à Prática Curricular, enriquecido em aprendizagem social, profissional e cultural, devendo ser desenvolvidas em duas etapas: a - 1ª. Etapa - observação e interlocução com a realidade profissional; b - 2ª. Etapa - iniciação e intervenção para o exercício profissional (CONSEPE, 2015).

Componentes curriculares são: Disciplinas, Práticas Curriculares, Estágio Supervisionado, Tópicos Especiais e Flexíveis, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Trabalho de Conclusão de Curso, Seminários, Congressos, Colóquios, Oficinas e outras atividades acadêmicas propostas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (CONSEPE, 2015, p.65).

A disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos cursos de Graduação presenciais e EAD, aparece como obrigatória nos cursos de Licenciatura e optativa nos cursos de Bacharelado, salvo cursos tecnológicos. No que diz respeito a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos cursos de Graduação presenciais e EAD, a obrigatoriedade é contemplada com a propositura que sejam trabalhados por conteúdos, competências, atitudes e valores, em Seminário Temático, oficina em tempo integral ou como conteúdo transversal por determinação do Colegiado de Curso. A composição curricular de todos os cursos presencial e EAD deve, ainda, prever conhecimentos relativos a Educação Ambiental de forma transversal, por meio de temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental,

assim como, por conteúdo dos componentes já presentes no currículo ou pela combinação de ambos (CONSEPE, 2015).

Sendo a Formação Pedagógica uma parte indispensável dos PPCs de Licenciatura e deve se fundamentar a partir de uma Base Curricular definida com princípios de:

- I – a formação profissional para a docência;
- II – a organização e a estruturação dos objetos de estudo como meio de articular os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura;
- III – a *construção da identidade da formação pedagógica*, tomando como base o reconhecimento e a articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando;
- IV – a interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre teoria e prática (CONSEPE, 2015, p.21) (GRIFOS NOSSO).

O Estágio Supervisionado de Ensino deve incluir conteúdos curriculares de fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e à investigação no ambiente escolar e também as experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da Educação Básica. Com o objetivo de:

- I - Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado;
- II - Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional;
- III - Promover a integração entre a universidade e a sociedade (CONSEPE, 2015, p. 35).

Estudantes dos cursos de licenciatura, que já estejam exercendo atividade profissional na área da docência em Educação Básica, poderão aproveitar a carga horária em até 200 horas dessa atividade no estágio de acordo com normas regulamentadas pelo Colegiado do seu curso (CONSEPE, 2015).

O Regimento aponta a realização de pesquisas nas diversas modalidades articulado ao ensino, com o objetivo de ampliar conhecimentos e contribuir com o desenvolvimento da cultura, cujo estímulo consiste, entre

outras coisas, na “VIII - realização de conclaves destinados ao debate de temas científicos ou culturais; IX - concessão de incentivos funcionais à produção científica e cultural” (CONSEPE, 2012 p. 37-38).

Os PPCs dos Cursos de Graduação, presencial e EAD, devem apresentar os principais parâmetros para a ação educativa, mediante um conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas, a fim de garantir a formação global e crítica do indivíduo preparando-o para o exercício de cidadania. Considerando que

o currículo é um importante elemento constitutivo do PPC que deve estar em consonância com o perfil do egresso, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e deve estabelecer as concepções teórico-metodológicas do Curso. Estabelece os componentes curriculares, as disciplinas, com suas respectivas ementas, carga horária e créditos.

O currículo, parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso, deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado, possibilitando a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desdobrando-se em componentes curriculares (CONSEPE, 2015. p. 14, 15).

O Regulamento define a Prática Curricular como o coletivo de atividades curriculares teóricas e práticas trabalhando elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica. Os conteúdos curriculares obrigatórios da Prática Curricular são desdobrados por meio de pressupostos Antropo-filosóficos, Sócio-históricos, Psicológicos, Sócio-políticos, Pedagógicos, Didático-metodológicos e Sócio-educativos (CONSEPE, 2015).

Os planos de curso, cujas turmas tenham estudantes deficientes matriculados, devem prever adaptações necessárias nas metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. É definido o estudante com deficiência como aqueles que necessitam de procedimentos ou recursos educacionais especiais decorrentes de:

- I – deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- II – transtornos globais do desenvolvimento;
- III – altas habilidades; ou
- IV – transtornos ou dificuldades secundárias de aprendizagem.

Parágrafo único. O registro das necessidades educacionais especiais do estudante é de competência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, através da análise de laudos emitidos por profissionais habilitados (CONSEPE, 2015, p.103-104)

A Extensão Universitária, apontada no Regimento, deve ser uma vertente da pesquisa e do ensino com o intuito de promover a aproximação da instituição com a comunidade local e regional por meio do treinamento pessoal, atividades de estágios e atividades de treinamento pré-profissional, prestação de consultoria técnica no âmbito privado e público em atendimento a comunidade, participação em iniciativas e atividades de natureza cultural, com estudos e pesquisas voltados a realidade local e regional, com publicação de trabalhos de interesse cultural e divulgação de conhecimentos e técnicas de trabalho, incentivando a criação literária, científica e tecnológica, articulação com o sistema empresarial e interiorização da Universidade (CONSEPE, 2012).

A proposta dessa aproximação é uma interação com a realidade em que a instituição se insere, de modo que o local e regional também possam ser levados em consideração no que é desenvolvido dentro da Universidade e assim considerar seu entorno e compartilhar conhecimentos e saberes, de modo a influenciar e incentivar o desenvolvimento da cultura local e regional.

Em casos de demandas individuais, que ocasione a ausência do estudante na participação à atividade acadêmica programada, as quais constituem em pré-requisito para integralização curricular, será garantido o direito a um exercício de reposição por disciplina, com o mesmo conteúdo do exercício ao qual não compareceu, desde atenda comprovadamente um dos critérios abaixo:

I - Problema de saúde (atestado médico) ou impedimento de locomoção física que justifique a ausência;

II - Doença de caráter infectocontagiosa, impeditiva do comparecimento, comprovada por atestado médico constando o Código Internacional de Doenças (CID)

III - Ter sido vítima de ação involuntária provocada por terceiros;

IV - Manobras ou exercícios militares comprovados por documento da respectiva unidade militar;

V - Luto, comprovado pelo respectivo atestado de óbito, de pais, avós, filhos, netos, irmãos, tios, cônjuge ou companheiro(a);

VI - Convocação, coincidente em horário, para depoimento judicial ou policial ou para eleições em entidades oficiais, devidamente comprovada por declaração da autoridade competente;

VII - Impedimentos gerados por atividades previstas e autorizadas pela Coordenação do respectivo curso ou instância hierárquica superior;

VIII- Direitos outorgados por lei;

IX - Coincidência de horário com outra prova ou atividade didática desde que haja comprovação respectiva (CONSEPE, 2015, p. 45-46)

Os casos omissos serão analisados e decididos pelo docente da disciplina. Outro ponto que se destina a atender as especificidades dos estudantes, diz respeito ao regime de exercício domiciliar, que é aplicado em casos específicos, com formas de diferenciação de regimes de estudos do aluno repetente (regime de observação) assegurando maior eficácia do processo de sua recuperação (CONSEPE, 2012). Segundo o que dispõe o Regulamento, o regime de exercícios domiciliares é aplicado como compensação da ausência as aulas em casos de:

I – à aluna gestante, durante 90 (noventa) dias, a partir do 8º (oitavo) mês de gestação, desde que comprovado por atestado médico;

II – à aluna adotante, durante 90 (noventa) dias, a partir da data da guarda, desde que comprovada por decisão judicial;

III – ao estudante portador de afecção que gera incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

IV – aos participantes de congresso científico, de âmbito regional, nacional e internacional; ou.

V – aos participantes de competições artísticas ou desportivas, de âmbito regional, nacional e internacional, desde que registrados como participantes oficiais (CONSEPE, 2015, p. 87-88).

Salvo cursos EAD cujas atividades já são on line, necessitando apenas de ser aplicado em caso de provas e atividades presenciais. Em situações

devidamente comprovadas por laudo médico, o período de exercícios pode ser prorrogado nos incisos I e III, ou solicitado antes do prazo apenas na situação específica do inciso I. O programa especial de estudos estabelecido não podem prever situações incompatíveis com o estado, nem atividade experimental ou prática que não possa ser executada pelo aluno, caso não exista alternativas tais atividades devem ser efetuadas após o encerramento dos exercícios domiciliares. Em caso de estudante matriculado em estágio supervisionado ou disciplina predominantemente prática, será concedido um horário especial para o cumprimento da programação prática após o retorno as atividades escolares.

Tanto representações discentes quanto docentes e de técnicos administrativos, eleita, têm direito a voz e voto, em conjunto aos órgãos colegiados da administração superior, Conselhos de Centro, colegiados de Cursos, Departamentos e Comissão Permanente dos Regimes de Trabalho (COPERT) (CONSEPE, 2012).

Para Candau e Moreira (2007) uma educação de qualidade deve ajudar o discente a ir além do que se apresenta no cotidiano, o que requer a seleção de conhecimentos relevantes que incentivem mudanças pessoais e sociais, assim como as formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que proporcionem a percepção crítica. Fomentando o diálogo entre os saberes disciplinares e os socialmente constituídos e refletidos na elaboração do projeto-pedagógico.

Levando tais pressupostos em consideração, mediante a percepção multicultural crítica dos documentos normativos norteadores do PPC de Pedagogia da UFPB, passemos a nos deter nas questões pertinentes a esse estudo: diferença, identidade e marcadores culturais.

Sensibilidades multiculturais presentes nos documentos da UFPB: possibilidades de desenhos curriculares

A diferença, em uma perspectiva crítica, é definida por princípios organizacionais de seleção, inclusão e exclusão que demonstram a forma como homens e mulheres marginalizados são situados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas. No cerne da diferença incluem-se ações classificatórias e opressoras de indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias, onde “as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco

suas identidades”. Assim, o currículo se coloca como um espaço de problematização de nossas representações do “outro”, do que consideramos como “diferente” (MOREIRA, 2001, p. 66-67; CANDAU e MOREIRA, 2007).

Para os multiculturalistas a diferença pode ser entendida como sinônimo de diversidade, em contraposição ao discurso de igualdade que busca anular as diferenças. As diferenças se desenvolvem no interior das dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião (MOREIRA, 2001).

Tanto no Regimento Geral da UFPB (Resolução CONSEPE Nº 25/2012) quanto no Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB (Resolução CONSEPE Nº 16/2015) as questões de diferença aparecem relacionadas à diversidade de métodos, ramos do saber e a diferenciação do regime de estudos do aluno repetente com a finalidade de uma maior eficácia no seu processo de recuperação. Consideram um regime de observação, levando em conta algumas especificidades que impedem a participação do aluno de forma presencial nas aulas e atividade didático-pedagógicas, atribuindo exercícios domiciliares ou em casos menos graves e demorados possibilita a atividade e reposição, que permitem a realização da mesma atividade em outros momentos. A diferença aparece também relacionada à realidade cultural local ou regional, de gênero, em alunos portadores de necessidades específicas, naturezas e finalidades dos cursos oferecidos pela Universidade e como característica a ser considerada no currículo.

O Regimento institui que órgãos de representação discente possuem a liberdade de promover reuniões e certames culturais, artísticos, social, cívico e desportivo e participar dessas atividades, tanto dentro quanto fora da Universidade, de acordo com uma legislação específica, autorizada pelo Reitor. Ademais, indica que, a Extensão Universitária deve promover uma aproximação com a comunidade por meio de “estudos e pesquisas em torno de aspectos da realidade local ou regional” e a “promoção de atividades culturais” (CONSEPE, 2012, p. 38-39).

No que diz respeito à diferença, o Regulamento traz uma conotação mais explícita e sensível, podendo mais facilmente associá-la como sinônimo de diversidade, onde, ao considerar as “distinções” em alguns pontos, prevê adaptações e flexibilidade para melhor atender as especificidades, desde que contribuam com a de constituição de perfil profissional “garantindo uma sólida formação com base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso” (CONSEPE, 2015, p. 15). Destaca-se que, no artigo 17 a diversidade aparece

como um dos pontos norteadores do currículo “que representa um princípio capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas”.

O Regulamento aborda que o plano de curso, proposto pelo docente em turmas nas quais estejam matriculados estudantes com deficiência, devem prever adaptações curriculares, cujas propostas metodológicas de ensino e avaliação da aprendizagem, contemplem as especificidades necessidades dos estudantes com deficiência. Em casos específicos, considera-se a possibilidade de maior tempo para a conclusão de curso, nos casos de estudantes com deficiência ou com afecções congênitas ou adquiridas, se estendendo até dois períodos letivos nos demais casos. O artigo 269 assegura alguns direitos que levam em conta essas especificidades:

- I – atendimento educacional condizente com suas deficiências;
- II – mediadores para a compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas;
- III – adaptação do material pedagógico e dos equipamentos;
- IV – metodologia de ensino adaptada;
- V – formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico e de correção dos instrumentos de avaliação, de acordo com a NEE;
- VI – tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada, conforme a NEE apresentada; e
- VII – possibilidade de solicitação de mudança de curso, em área afim, em caso de constatação da inviabilidade da sua permanência no curso de origem, a ser analisada pela Pró-Reitoria de Graduação após parecer favorável do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CONSEPE, 2015, p. 103-104).

Relacionado aos alunos em regime de observação, a orientação concedida deve, entre outras coisas, incluir condutas a serem adotadas em prol da melhoria do processo de integralização curricular, realizando obrigatoriamente reuniões periódicas com o coordenador de curso, devendo ser esclarecido e alertado a possibilidade de cancelamento de curso por motivo de abandono, desempenho acadêmico insuficiente ou ultrapassagem do prazo máximo para conclusão do curso. Esses alunos podem ser inclusos em mecanismos de reforço acadêmico (como a tutoria) e ter um acompanhamento junto aos professores dos componentes matriculados, com o intuito de verificar, diagnosticar e solucionar problemas, e se for o caso,

encaminhá-los para setores que oferecem programas de apoio e assistência estudantil (CONSEPE, 2015)

Destaca-se que, nos casos referente a identidade de gênero, é assegurado o direito de uso e inclusão nos registros acadêmicos o nome social a seus estudantes, cujo nome civil não reflita de maneira adequada sua identidade de gênero ou implique em constrangimento. Podendo ser concedida, dependendo do caso, a outros estudantes não inclusos na situação prevista (CONSEPE, 2015).

As presposições relativas a diversidade aparecem no sentido de variedade de culturas, metodologias, de grupos discentes, de variedade de conteúdos, de conceitos, de localização geográfica, de modalidades, de abordagens de pesquisa, de natureza de curso etc. Procurando promover relação entre os grupos e também diminuir lacunas diante das necessidades surgidas na adaptação e na uniformização identitária do grande grupo da UFPB.

Os documentos demonstram a diferença identitária majoritariamente ligada ao sentido biológico, com menor ênfase em sua existência relacionada à variedade de contextos, culturas a nível local, regional e/ou de gênero, entre outras marcações inegavelmente presentes na constituição identitária. As identidades, como afirma Hall, jamais podem ser tomadas como unificadas, mas como sendo cada vez mais fragmentadas e fraturadas construídas multiplamente pelos discursos, práticas e posições assumidas, capazes de se inter cruzarem ou serem antagônicas. “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2011, p. 108). Posição assumida também por Silva (2011, p.96-97) que declara que

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Ressalta-se que a convivência com as diferenças além de enriquecedora exige sensibilidade, abertura, reflexão e constante redimensionamento das

práticas pedagógicas. Nesse sentido, é necessário repensar as práticas curriculares, cujo trabalho pedagógico se desenvolva em um posicionamento de conscientização cultural, onde o currículo procure superar discursos silenciadores ou que estereotipam as diferenças (XAVIER, 2009).

A identidade e a diferença convivem em uma estreita relação de dependência, Silva (2011) declara que são resultados de criação linguística e que por isso não são “elementos” que aguardam ser revelados ou descobertos, respeitados ou tolerados. “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (p.76). Em resumo, não são neutras, não são naturais, não estão simplesmente aí como se sempre tivessem existido, tanto uma quanto a outra é marcada pela indefinição e instabilidade. Uma definição (discursiva e linguística) está sempre sujeita a vetores de força, a relações de poder. “Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2011, p. 81).

Em uma abordagem multicultural crítica, a constituição identitária é mais do que apresentar conteúdos de verdade universal, trata-se de analisar como resultados discursivos de grupos e identidades plurais podem ser resignificados por saberes produzidos por outras identidades em constante diálogo, negociações, deslizamentos de fronteiras e tensões. Nessa conjuntura, o currículo é espaço de reconhecimento de identidades culturais docentes e discentes que muitas vezes são vistas como estáticas homogeneizadoras e estereotipadas. Desbravar essa realidade fortalece uma visão dinâmica, contextualizada e plural de identidades integrando-as nas dimensões pessoais e coletivas de tais processos considerando o próprio currículo como produtor de identidades (IVENICKI, 2018; CANDAU e MOREIRA, 2007).

O Regulamento parte da instituição de regras e ordenamentos que levam em conta determinados grupos identitários voltados prioritariamente aos estudantes ingressos, especiais, deficientes, bloqueados, desbloqueados, presencial, EAD, em regime domiciliar, em regime de observação, gênero, técnico-administrativo entre outros, subgrupos pertencentes ao grande grupo discente da UFPB. Levando em conta ainda as limitações pertinentes a determinados grupos relacionado a algumas ações, prevendo formas de possibilitar um melhor aproveitamento e desempenho, principalmente

quando se trata do estudante regular para que alcancem melhores resultados e concluam o curso em tempo hábil.

O artigo 18 do Regulamento diz que a estrutura curricular deve conter o perfil profissional garantindo “uma sólida formação com base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso”. Nesse sentido, pontua que, a Formação Pedagógica é parte integrante dos PPCs de Licenciatura, partindo de uma Base Curricular cujo um dos princípios é “a construção da identidade da formação pedagógica, tomando como base o reconhecimento e a articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando” (CONSEPE, 2015, p. 21).

O Regimento aborda questões diferenciadas com relação a alunos de instituições estrangeiras, em regime domiciliar, alunas no 8º mês de gestação, aluna adotante, servidores públicos em caso de transferência, salientando a normalização, organização e padronização da identidade institucional que considera em seu interior outras identidades. Os marcadores mais frequentemente abordados, inclusive pela natureza da própria fonte, são os de cunho administrativo e organizacional onde é apontado que, diante de suas especificidades, atendem uma legislação própria.

O Regulamento não explicita a existência de marcadores culturais. No entanto, nesse estudo, identificou-se que, aborda determinadas especificidades relativas a pequenas mudanças de horário de funcionamentos dos campi, diante das respectivas necessidades. Destaca, ainda, a exigência de recursos e procedimentos especiais voltados a estudantes com deficiência e a obrigatoriedade (exigida por ordenamento jurídico superior) do ensino de Libras e da Educação Étnico-raciais. Ademais, o nome social aparece como uma opção diante das especificidades de alguns estudantes.

O Regimento se apresenta de maneira mais sutil para as questões multiculturais em comparação com o Regulamento, onde a diversidade identitária, apesar de reconhecer algumas questões específicas voltadas aos grupos de servidores públicos, alunos de instituições estrangeiras e alunas gestantes, por exemplo, está mais voltado a um grupo específico de docentes/discentes/técnicos administrativos que fazem parte da instituição. O Regimento vem a abordar a necessidade de estudos relacionados à cultura e saber local e/ou regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se neste trabalho identificar e analisar preposições acerca das questões das diferenças, da(s) identidade(s) e dos marcadores culturais, tendo como lente teórica o multiculturalismo crítico, nos documentos normativos dos PPCs dos cursos de graduação da UFPB.

O Regimento e o Regulamento da UFPB estão pautados na padronização de normas técnicas e administrativas de funcionamento e condutas. Dentre estes, o Regulamento apresentou maior potencial multicultural não ocultando a existência de diversos grupos e identidades no interior da instituição, como também fora dela, especialmente quando voltado ao corpo discente, buscando atender algumas das suas especificidades. Contudo, o Regimento vem considerar manifestações culturais dentro e fora da universidade por meio de seus alunos, destacando ainda a riqueza local/regional de modo que a identidade profissional vai depender das propostas do currículo de cada curso.

No Regimento e Regulamento a diferença aparece como particularidade de variados grupos, onde a dimensão relativa a diversidade se expõe na forma de múltiplos métodos, conhecimentos e grupos de discentes. Os marcadores culturais são deixados em aberto, de forma que o Colegiado de cada curso recebe a autonomia de lidar e de se posicionar levando em consideração o perfil profissional intencionado.

Perceber essas singularidades é relevante por possibilitar compreender a forma como as identidades estão sendo forjadas. Assim, trazer a reflexão sobre o docente que está sendo formado, partindo de um olhar problematizador sobre o que norteia essa formação e como as diretrizes estão sendo pensadas e colocadas no currículo. Ademais, tentar perceber até que ponto, e de que forma, o multiculturalismo, a diversidade e a diferença, aparecem nesses documentos, as relações de poder, e quem estão favorecendo.

É perceptível, nos documentos analisados, que a discussão acerca da cultura está, quase sempre, amparada em uma definição instrucional, e, poucas vezes, se apresenta como alguma outra dimensão do conceito. As questões de diversidade, quando se referem a grupos identitários ou a algumas especificidades, têm por referência o grande grupo dos discentes, fixadas pelos marcadores institucionais, técnicos de nível macro. Nesse sentido, silenciam-se indicações sobre as múltiplas dimensões que marcam a formação das identidades que são híbridas não fixas, não lineares, decorrentes de uma série de fatores inclusive externos a instituição. Embora se

reconheça, de forma muito pontual, que a diversidade cultural, ideológica, histórica e política devam ser consideradas na elaboração dos PPCs.

Silva (2011) ressalta que a identidade e a diferença possuem uma relação de estreita dependência, de modo que a forma afirmativa de expressar a identidade tende a ocultar esse fato. Assim, a afirmação do que se é também é uma grande cadeia de negações de (outras) identidades e diferenças. Em contrapartida, as afirmações de diferença são apenas compreendidas em seu sentido ligado as afirmações sobre a identidade, dependendo de uma cadeia, geralmente oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Logo, cada identidade sempre trás em si um traço de diferença com relação às outras identidades.

Para o autor, estas relações refletem a tendência de tomarmos aquilo que somos como referência para avaliar aquilo que não somos, a identidade e a diferença são mutuamente determinadas. Originalmente, o sentido de diferença pode ser tomado como ato ou processo de diferenciação, sendo esse o cerne da conceituação linguística de diferença e de identidade. Nessa perspectiva a identidade é o parâmetro pelo qual se define a(s) diferença(s) com relação ao outro.

Tanto o Regimento quanto o Regulamento procuram formar profissionais aptos a atuarem segundo as exigências da sociedade. Apesar de não abordarem questões de identidades para além da institucional e da profissional, os documentos levam em conta a diversidade como princípio norteador para a formação dos futuros professores da Paraíba. Em tempo que, aponta-s a possibilidade da contrução e implantação de um currículo multiculturalmente orientado, por parte do Colegiado de cada curso, questiona-se as possibilidades e desafios que esse órgão colegiado construirá e enfrentará nessa empreitada .

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. e. 70, 1979.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>> Acesso em: 05 jun 2020.

CANAU, M; MOREIRA, B. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. MEC, Brasília, 2007.

CANEN, A. O Multiculturalismo e Seus Dilemas: Implicações na Educação. In: **Comunicação e Política**, v 25, 2, mai/ago, 2007.

CANEN, A; XAVIER, G. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente**. Ensaio: av. P. Pú. Ed. Rio de Janeiro, 13, n 48, jul/set 2005.

CONSEPE. Resolução Nº 16/2015. **Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB 14/4/2015**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/documentos/legislacao/rsep16_2015.pdf> Acesso em: 20 jun 2020.

CONSEPE. Resolução Nº 25/2012. **Regimento Geral Da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. Disponível em: <https://www.ufpb.br/sods/contents/menu/copy_of_regimentos/regimento-geral> Acesso em: 20 jun 2020.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. (Org). **Métodos de pesquisa**, 1, UFRG, 2009.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA (Org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 10, Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

IVENICKI, A. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade** Ensaio: av. pl. pú. Ed, Rio de Janeiro, 26, n 100, jul/set 2018.

MOREIRA, A. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista B. de Edu, Set-Dez, 18, 2001.

PACHECO, Eduardo F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. In: **Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas**. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). SIRSSE. SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017, p. 2794-2808.

SILVA, T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 1999.

SILVA, T. Produção social da identidade e diferença. In: SILVA (Org). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 10, Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

XAVIER, G. Educação Inclusiva. In: CANEN, A; SANTOS, A. **Educação Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência moderna. 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO

DAMON FERREIRA FARIAS

Doutor pelo Curso de Ciências e Engenharia dos Materiais da Universidade Federal de Segipe - UFS, damon.farias@enova.educacao.ba.gov.br;

FRANCISCO MANOEL GAMA PEREIRA

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Senhor do Bonfim, chicomanoel13@gmail.com;

NEANDRO DA SILVA

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Senhor do Bonfim, neandro.silva.1@gmail.com;

RESUMO

Iniciativas que aproximam universidade e escola, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), têm merecido destaque por seus resultados positivos em diversas áreas. Este artigo, apresenta uma análise sobre as contribuições do PIBID durante a pandemia na formação do licenciando em ciências da computação. O estudo caracteriza-se de cunho qualitativo e documental. Os resultados indicam que o PIBID vem contribuindo com a construção da prática docente à medida que proporciona aos licenciandos em formação um contato antecipado com todo contexto do ambiente escolar gerando um intercâmbio de ideias, troca de experiências e incentivo à pesquisa, oportunidade de aperfeiçoamento e interação com os colegas que contribuíram para maturidade da formação profissional.

Palavras-chave: Pibid, Formação inicial, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O cenário das instituições de ensino superior no Brasil tem mudado significativamente nos últimos anos. Uma dessas mudanças é a criação de políticas públicas que incentivam a aprendizagem de qualidade nas universidades e nas Escolas Públicas de Educação Básica e, com isso, verificou-se a importância de investir na formação dos educadores por ser uma das necessidades básicas identificadas para se alcançar este êxito (SANTOS e CAETANO, 2021; DEIMLING e REALI, 2020).

Além disso, nos últimos anos tem-se aumentado as discussões acerca da formação inicial de professores já que atualmente vem enfrentando vários problemas, dentre eles: a falta de conhecimento dos contextos escolares, pouca formação pedagógica dos professores formadores, o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciandos, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar (SANTOS e CAETANO, 2021; DEIMLING e REALI, 2020). Então, tentando amenizar tal distanciamento e valorizar a profissão docente surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a Educação Básica.

Para Nóvoa, o processo inicial de experiência formativa se constitui de trocas de experiências

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992 p.14)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de

1 Projeto de extensão PIBID IF Baiano edição 2020/2022, com projeto institucional aprovado no Edital Capes Nº 02/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Ainda de acordo com o Decreto 7.219/2010, o PIBID tem como objetivos principais: integrar Educação Superior e Educação Básica; qualificar a formação inicial de professores; fomentar práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador e tornar a escola pública um espaço para reflexão e crescimento na construção do conhecimento (BRASIL, 2010). Além do mais, o PIBID concede bolsas tanto para alunos que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas (BRASIL, 2013).

O PIBID também se configura como uma das soluções emergenciais acionadas pelo Governo Federal para tentar suprir a carência de professores da educação básica e manter os estudantes nas licenciaturas, pois, este programa permite que o licenciando entre em contato com a realidade escolar já nos primeiros semestres do curso, fato que produz uma melhoria de seu conhecimento acadêmico específico e pedagógico.

Inclusive, não podemos desconsiderar a importância de algumas de suas metas traçadas e suas possibilidades de viabilização em termos de formação docente, como por exemplo, a contribuição para a formação de professores, por meio da vivência, aprendizagem e trocas de experiências com os professores da Educação Básica, possibilidade aos licenciandos um contato mais profícuo com os alunos das escolas e com a realidade da Educação Básica, estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, entre outros (RAUSCH e FRANTZ, 2013; BURGGREVER e MORMU, 2017). Com isto o bolsista tem, teoricamente, uma possibilidade de desenvolver uma maior maturidade em relação ao seu futuro acadêmico e profissional, permitindo a ele fazer ou não a opção profissional para a docência com mais segurança e, desta forma, evita que o bolsista mude futuramente de carreira profissional, fato que economiza recursos dos mais variados, tanto do bolsista quanto das instituições de ensino superior (GONSAGA, 2021). Portanto, neste trabalho, o objetivo foi realizar uma análise sobre as contribuições do PIBID durante a pandemia na formação do licenciando em ciências da computação.

O SUBPROJETO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA ESCOLA PARCEIRA

O Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim o PIBID por meio do Edital nº 112 e 113, de 25 de setembro de 2020 ofereceu vaga para 16 (dezesesseis) bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Ciência da Computação e 4 (quatro) voluntários e dois professores supervisores. O subprojeto de informática contém duas coordenadoras de área, sendo uma voluntária. O PIBID IF Baiano edição 2020/2022 terá duração de 18 meses e carga horária total de 576 horas, os bolsistas de Iniciação à Docência dedicarão a carga horária mensal mínima de 32h, e semanal de 8h em escolas da Educação Básica sob a supervisão do Professor Supervisor (IF BAIANO, 2020).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do IF Baiano apresenta como objetivo geral impulsionar a formação inicial de professores inovadores e reflexivos, através da articulação entre teoria e prática nas vivências e interações com os alunos e professores das escolas de educação básica, promovendo uma postura investigativa sobre sua própria atuação nas escolas, contextualizando sua atuação/formação as novas configurações que circundam a educação básica. Desse modo, o projeto institucional do IF Baiano apresenta como título: “A formação de professores no IF Baiano e a articulação com a educação básica na contemporaneidade: inovação, construção da docência e fortalecimento da aprendizagem.” O design básico do projeto está estruturado a partir de 4 subprojetos (Biologia; Informática; Geografia; e, Química) e 7 núcleos nos seguintes campi do IF Baiano: Catu; Guanambi; Santa Inês; Sr. do Bonfim; Serrinha; e, Valença (IF BAIANO, 2020).

Diante disso, o subprojeto de informática do *Campus* Senhor do Bonfim apresenta como título: “Construção da docência na Computação: transversalidade em metodologias inovadoras mediadas pelas TDIC”. Esse projeto tem o intuito de fortalecer a formação inicial dos licenciados do curso de licenciatura em ciências da computação. Assim também, o subprojeto de informática mantém uma articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, a inserção dos pibidianos nas escolas tem um intuito de estimular um processo de aprendizagem que forme sujeitos autônomos, éticos, críticos, criativos e inovadores, apto a promover uma atuação interdisciplinar que contribuirá não só com a formação acadêmica, mas com a melhoria da educação básica (IF BAIANO, 2020).

Dessa forma, o subprojeto de Informática além de manter a articulação com a BNCC, fortalecerá a formação docente no curso de Licenciatura em Ciências da Computação. Para tanto, as ações a serem desenvolvidas na escola parceira serão delineadas através de um olhar interdisciplinar que tenha como base diversas ferramentas tecnológicas a serem usadas e/ou criadas e/ou transformadas, com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica, quanto com o fortalecimento de seus conhecimentos técnicos, bem como do desenvolvendo de sua formação docente sólida e autônoma (IF BAIANO, 2020).

METODOLOGIA

Neste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa e documental. Na pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT E SILVEIRA, 2009). Com isso, a investigação, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor e os pibidianos durante o isolamento social, a fim de verificar as contribuições resultantes da parceria entre o IF BAIANO e a escola parceira (Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso – Anexo Tuiutiba), para a formação dos licenciandos. Sendo de cunho documental, as informações que foram objeto de análise desta pesquisa foram colhidas através da apreciação documental, mais especificamente da análise de relatórios e documentos oficiais. Para Fonseca (2002) a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las.

As informações para este estudo, foram distribuídas em quatro etapas complementares, previamente selecionadas conforme descrito na Tabela 1. Na primeira etapa, foram realizadas análises documentais, no qual, incluiu o projeto Institucional do IF BAIANO, Subprojeto de Informática, documentos legais (portaria da CAPES e editais) e apresentação do projeto PIBID/IF BAIANO.

Na segunda etapa, foram realizados encontros síncronos entre bolsistas e professor supervisor; coordenadora institucional, coordenadora de área do subprojeto de informática e professor supervisor com a finalidade de acompanhar o planejamento das ações, conhecer a equipe envolvida no programa e a escola parceira. Também foi realizado o VII Seminário do PIBID no I Congresso institucional de ensino e pesquisa do IF BAIANO.

Na terceira etapa, ocorreu formações desenvolvida pelo professor supervisor sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por fim, na quarta etapa, foi realizado o ciclo de seminários.

Tabela 1: Síntese das atividades realizadas com os pibidianos durante a formação.

PLANO DE FORMAÇÃO	
Etapa 1	Apresentação do projeto PIBID/IF BAIANO e análise documental.
Etapa 2	VII Seminário do PIBID e diagnóstico escolar
Etapa 3	Encontro Formativo sobre a estrutura, organização e composição da BNCC para o Ensino Médio.
	Encontro Formativo sobre o IDEB: 1) Desenvolvimento das escolas estaduais do Ensino Médio do Piemonte Norte do Itapicuru; 2) O IDEB das escolas: médias, metas e variações e, 3) Nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.
Etapa 4	Ciclo de seminários

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importante iniciar ressaltando que a implementação destas atividades se deu em novembro de 2020 com os pibidianos. Em face do estado de pandemia causado pela COVID-19, as atividades de iniciação à docência foram realizadas remotamente conforme as especificidades do Subprojeto de informática, respeitando-se as orientações da CAPES. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se a produção de uma agenda de trabalho para registrar o andamento das atividades, como, reuniões, leitura de texto, produção de material didático e o planejamento. Também, vale destacar, as atividades desenvolvidas durante os encontros síncronos que incluíram o desenvolvimento de ações periódicas voltadas para a formação continuada docente, dando ênfase a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nível de proficiência e o ciclo de seminários. O estudo da BNCC está atrelado a necessidade de se conhecer e entender a estrutura, organização e o seu conteúdo. Por outro lado, o estudo do IDEB serviu para investigar o resultado do nível de proficiência da escola no Piemonte Norte do Itapicuru (PNI) em Língua Portuguesa e Matemática do 3º do Ensino Médio, em especial, da escola parceira e refleti sobre os desafios e as possibilidades do ensino dessas disciplinas.

Na primeira etapa, as ações do PIBID envolveram inicialmente a apresentação do Projeto PIBID/IF BAIANO pela coordenadora institucional. Este encontro mobilizou a participação dos supervisores lotados nas escolas parceiras, coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência de todos os campi do IF BAIANO e teve como objetivo a apresentação do Projeto Institucional do PIBID IF BAIANO. Além do mais, foi possível apresentar diagnósticos/reflexivos iniciais do contexto educacional das escolas envolvidas, dos cursos de licenciatura do IF Baiano, e mais especificamente da condição do “ser” estudante dos cursos de formação de professores do IF Baiano.

Em outro momento, foi realizado pelo professor supervisor uma análise dos documentos legais norteadores. Isso foi necessário, pois, os dados que buscava-se obter, por meio desse instrumento, consistiam em informações complementares que pudessem ajudar a compreender melhor o PIBID (objetivos e ações), principalmente no que diz respeito às propostas de ações a serem desempenhadas pelo supervisor com vista à formação dos bolsistas de iniciação à docência. Devido a sua importância para a formação dos pibidianos os documentos analisados, que tratam especificamente sobre o PIBID, foram:

- Edital nº 112 e 113, de 25 de setembro de 2020.
- Decreto nº 7.219/10 (institui o PIBID).
- Projeto Institucional PIBID IF BAIANO (2020).
- Subprojeto de Informática 2020

A análise desses documentos se concentrou principalmente nos objetivos propostos e ações pensadas para alcançá-los. Esses estudos foram relevantes, pois, reforçou o entendimento de que a documentação sobre um determinado objeto de investigação tem seu valor, auxiliando-o a entender e interpretar com maior clareza os dados em relação ao que investigamos.

a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38)

A segunda etapa, iniciou-se com o VII Seminário do PIBID no I Congresso Institucional de Ensino e Pesquisa do IF BAIANO. Esse evento teve como objetivo à discussão sobre o tema: “Construção da identidade docente na formação inicial de professores(as) a partir da articulação do Ensino Superior

com a Educação Básica no contexto contemporâneo.²” A partir dessa temática busca-se promover um espaço fecundo para as discussões em torno da formação inicial de professores envolvendo a escuta e proporcionando um espaço de “fala” para os principais atores envolvidos no programa, sobretudo dos(as) estudantes dos cursos de licenciatura do IF Baiano, de professores(as) dos cursos de licenciatura, de professores(as) da educação básica, bem como dos(as) gestores(as) educacionais que vinculam-se direta e indiretamente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do IF Baiano. Além disso, o evento atuou como um mobilizador de experiências, provocando ressignificações nas concepções e saberes, as quais vão produzindo novos sentidos na docência e o fortalecimento da identidade profissional do professor. O evento teve como público-alvo licenciandos(as), professores(as), profissionais de educação e interessados(as) em formação docente e educação básica.

Também foi realizada videoconferências entre supervisor e bolsistas para a apresentação do Subprojeto de Informática, apresentação da escola, como: infraestrutura, quantitativo de professores, alunos e equipe administrativa, perfil socioeconômico dos estudantes, o sistema de avaliação da escola e, por fim, os deveres dos iniciantes à docência.

A escola parceira, atende estudantes da comunidade de Tuiutiba, distrito pertencente ao Município de Campo Formoso, interior da Bahia, além de estudantes de povoados circunvizinhos. O município se localiza na região norte do estado baiano e dista 401 km da capital. Os estudantes da unidade Tuiutiba possuem perfil socioeconômico diversificado; porém, boa parte de suas famílias se encontra cadastrada no programa Bolsa Família do governo federal, o que aponta para o fato de ser uma comunidade predominantemente formada por famílias de baixa renda *per capita*.

Nas turmas ofertadas no turno vespertino, os estudantes possuíam média de idade entre 15 e 17 anos, enquanto as turmas do turno noturno contavam com estudantes com idades que variavam de 16 até 45 anos. A unidade contava com cinco salas de aula, cantina, secretaria e sala dos professores. De acordo com Censo Escolar 2019, o Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso – BA, Anexo Tuiutiba, contava com aproximadamente 200 estudantes na etapa do Ensino Médio. Esse momento de diagnóstico da realidade escolar foi realizado com vistas a promover o conhecimento

2 <https://eventos.ifbaiano.edu.br/portal/congresso/vii-seminario-do-pibid/>

do contexto de atuação do projeto e a aproximação inicial dos bolsistas de iniciação à docência na escola parceira.

Vale ressaltar que para desenvolver essas atividades iniciais utilizamos algumas ferramentas digitais, *Padlet*, *Google Meet* e *Trello*. Para promover a apresentação dos pibidianos a comunidade escolar utilizou-se o *Padlet*. O *Google Meet* foi utilizado para as videoconferências entre professor supervisor e bolsistas e por fim, o *Trello* foi utilizado para armazenar todo produto educacional produzido pelo professor supervisor e os bolsistas, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1: Print da tela dos encontros síncronos via *Google Meet*, *Trello* e *Padlet*.



Para a realização da formação sobre a BNCC foi elaborado um material de apoio disponibilizado para os bolsistas contendo, suas finalidades, os marcos legais para sua construção, o processo de elaboração, sua relação com os currículos escolares, forma de organização em competências e habilidades, competências gerais, estrutura da Educação Básica e seus componentes, as áreas de conhecimento e esquema explicativo para compreender a estrutura dos códigos das habilidades. Essa formação foi proposta na terceira

etapa e foi dividida em dois encontros. O primeiro encontro foi dividido em dois momentos.

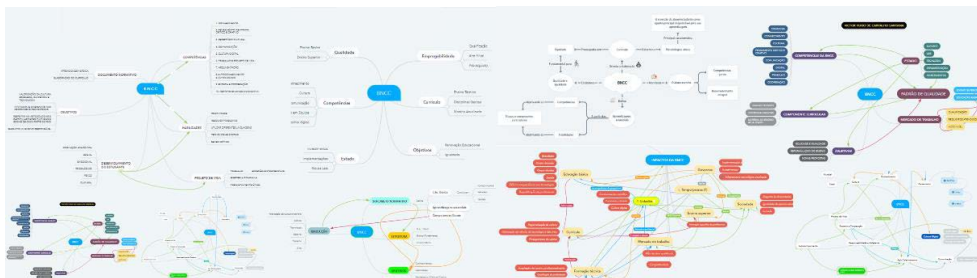
No primeiro encontro, foi debatido o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua relação com os currículos escolares. No segundo encontro, abordamos as formas de organização em competências e habilidades, competências gerais, estrutura da Educação Básica e seus componentes, as áreas de conhecimento e esquema explicativo para compreender a estrutura dos códigos das habilidades.

O primeiro encontro contou com dois momentos distintos. No primeiro momento, iniciou-se com a seguinte pergunta: O que você já sabe sobre a BNCC? Nesse momento todos os bolsistas tiveram a oportunidade de expor suas concepções. Os pontos levantados, foram todos anotados. Posteriormente, os pibidianos foram organizados em dois grupos com quatro integrantes para debater algumas afirmações em relação à BNCC. Para isso, foi distribuído o material de apoio “as informações mais relevantes sobre a base nacional comum curricular” que reúne algumas afirmações que circulam sobre a Base Nacional. Os bolsistas, tiveram 30 minutos para responderem essas afirmações. Em seguida, os grupos compartilharam suas respostas. Isso foi realizado para as quatro questões.

No segundo momento, foi realizado uma aula expositiva dialogada, no qual foi apresentada a linha do tempo da construção da BNCC e sua relação com os currículos escolares. Vale ressaltar que a BNCC do ensino médio foi definida pelo MEC e aprovada no Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. Sua implantação demandará uma grande discussão por toda a sociedade e principalmente entre os educadores.

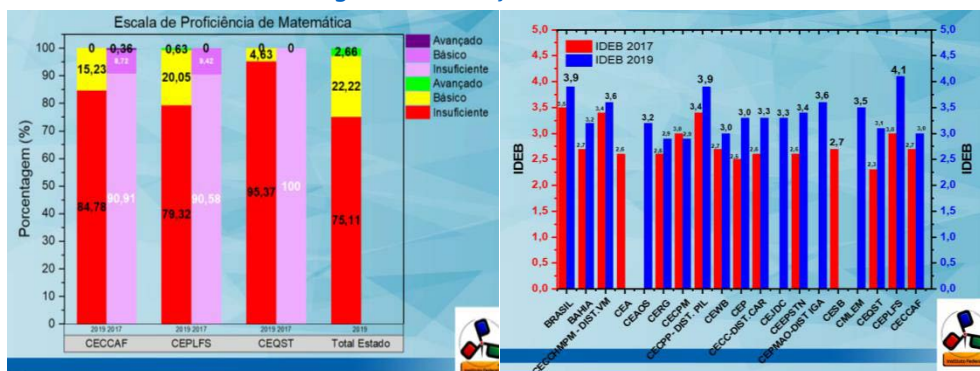
O segundo encontro, também foi realizado uma aula expositiva dialogada, no qual foi apresentada as dez Competências Gerais da BNCC, no qual foi abordado a necessidade de as escolas promoverem não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também, o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral. Também explicou-se que essas competências deverão nortear os currículos de cada rede e escola do Brasil. Por fim, foi sugerido aos pibidianos criarem um mapa mental com os aspectos principais sobre as reflexões e as leituras que fizeram sobre a BNCC como observa-se na Figura 2.

Figura 2: Mapa mental desenvolvido pelos pibidianos sobre a BNCC.



Ainda buscando preparar os bolsistas com sua formação pedagógica, foi desenvolvido um encontro formativo (aula expositiva) de estudos com o tema IDEB como observa-se na Figura 3. As informações para este estudo, foram distribuídas em três categorias complementares, previamente selecionadas: 1) desenvolvimento das escolas estaduais do Ensino Médio do Piemonte Norte do Itapicuru, 2) o IDEB das escolas: médias, metas e variações, e 3) nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para verificar a proporção de alunos que aprenderam adequadamente na competência de leitura e resolução de problemas.

Figura 3: Formação sobre o IDEB



Na primeira categoria foram coletados e agrupados dados sobre: o que é o SAEB? histórico, público alvo, critérios para divulgação dos resultados e indicadores que compõem o IDEB.

Na segunda categoria foram apresentados: a) o número de escolas do município, b) a quantidade de matrículas no segmento do Ensino Médio, c) a participação das unidades de ensino no IDEB de 2019, d) a quantidade de escolas que já atingiram a meta individual, e) a quantidade de escolas que

já atingiram a meta municipal, f) a quantidade de escolas que já atingiram a meta Brasil de 2022.

Na terceira categoria, foi apresentado: a) IDEB observado, b) metas estabelecidas pelo Inep para cada uma das escolas da rede estadual do Piemonte Norte do Itapicuru, em especial da escola parceira do PIBID, no 3º do Ensino Médio, a partir do ano de 2017 e c) variações absolutas. Além disso, foi apresentado a proporção de alunos que aprenderam adequadamente na competência de leitura e interpretação de textos e na competência de resolução de problemas, no 3º ano do Ensino Médio, da rede estadual.

Essa formação sobre o IDEB promoveu uma reflexão entre os bolsistas para que eles possam subsidiar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Portuguesa com base (na leitura, produção e reflexão sobre os diversos gêneros textuais) e Matemática com base no tratamento de informações, espaço e forma, números, operações álgebra e funções aos quais os alunos devem ter acesso e que podem ser acionados para dar sentido a esse processo de aprendizagem que possa reverberar na melhoria do desempenho na prova SAEB. Além disso, esse estudo mostra a importância dos pibidianos elaborarem projetos voltados a fortalecer estratégias para melhorar a qualidade de ensino da escola parceira. Relatos de experiências dos pibidianos em relação a formação foram realizados por escrito ao longo dos meses e alguns desses seguem abaixo descritos.

As reuniões de forma remota foram extremamente importantes para o aprimoramento sobre temas como BNCC, inclusive com foco nas questões ambientais, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). (Bolsista 1)

(...) resultados da prova via Saeb e a compreensão da estrutura de vulnerabilidade socioeconômico da escola em que vamos atuar pelo Pibid também foi fundamental neste processo, tanto para visualizarmos a realidade do Colégio do Campo de Campo Formoso, como também para encararmos a realidade do que é a educação pública no cenário brasileiro. (Bolsista 1)

(...) onde pouquíssimos alunos estão em nível suficiente de proficiência e a maioria não podem compreender as competências elementares na educação. (Bolsista 2)

Então, conforme preconiza os princípios do projeto institucional e subprojeto de Informática, as ações desenvolvidas pelo professor supervisor com os pibidianos adequaram-se a formação continuado docente, objetivando promover a formação crítica de professores licenciados em ciências

em computação. Além do mais, umas das atribuições do professor supervisor, conforme explicitado no Edital nº 113, de 25 de setembro de 2020, artigo 2:

Das atribuições dos professores supervisores: atuar como co-formador(a) do(a) bolsista de iniciação à docência, em articulação com os(as) coordenador(es) de área (IF BAIANO, 2020, p. 3).

Por fim, a última etapa foi desenvolvida um trabalho formativo sobre temas pedagógicos com um ciclo de seminários. Essas apresentações foram realizadas com vistas a dar mais protagonismo aos bolsistas de iniciação à docência, ocasião em que se utilizou exposições dialogadas mediadas pelo supervisor. Cada pibidiano ficou responsável por apresentar um tema. Os temas escolhidos, foram:

- Avaliação da aprendizagem
- Tipos de avaliação educacional
- Avaliação externa: vilã ou salvadora?
- Para uma formação de professores construída dentro da profissão
- Metodologias ativas no ensino de ciências da natureza significados e formas de aplicação na prática docente
- A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências
- A tecnologia educativa no currículo de cursos de formação inicial de professores um estudo na Universidade Federal do Tocantins (Brasil) Universidade do Minho (Portugal)
- Educação ambiental no âmbito escolar análise do processo de elaboração e aprovação da base nacional comum curricular.

Esse ciclo de seminário foi fundamental para a reflexão e formação de uma identidade profissional, pois aprimorou o processo de ensino e aprendizagem, visando à compreensão do trabalho docente em seu contexto de atuação na sala de aula. Também previu o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos dos bolsistas e, sobretudo, uma maior interação entre os pibidianos. Além do mais, esses temas estudados permitirão que como futuros educadores, possam garantir uma docência compartilhada, uma aprendizagem significativa que resulte em indivíduos educados para o saber e não unicamente para o saber fazer, pois Nóvoa (1995) defende que a boa formação do professor não passa apenas pela prática. Conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do profissional da educação, definindo três instâncias essenciais para a formação: a pessoa do professor

e sua formação inicial; o coletivo, o ambiente socializado, que é a indução profissional; e a escola, o ambiente inovador, que é a formação continuada.

Além disso, observou-se também, o crescimento pessoal por meio do amadurecimento e aumento da autoconfiança, e profissional, através da apresentação de seminários sobre temas diversos. Relatos de experiências dos pibidianos foram realizados por escrito ao longo desses meses e alguns desses seguem abaixo descritos.

De forma geral, o I Congresso do IF foi fundamental para que enxergássemos o processo, a consistência e as possibilidades que o ensino superior, principalmente em Computação, e PIBID, oferece tanto para o mercado de trabalho na educação básica ou na área técnica, como também, na permanência na academia em níveis de pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado). (Bolsista 1)

Me sentir mais confortável em relação a falar com o público, compreender certas dificuldades, procurar maneiras de solucioná-las, principalmente as minhas, vejo que estou desenvolvendo mais o hábito de interação com pessoas, explicar algo para pessoas, ainda mais sobre algo que eu utilizo. (Bolsista 2)

Por fim, o programa vem contribuindo para o fortalecimento da convivência pela docência. Os pibidianos vêm vivenciado novas realidades, como conhecimento e uso de novas metodologias e tecnologias, aprimorando sua prática docente. Desse modo pode se dizer que os resultados das atividades desenvolvidas até o presente foram de relevância significativa para mudar a realidade da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo principal realizar uma análise sobre as contribuições do PIBID durante a pandemia na formação do licenciando em ciências da computação. Diante disso, destacamos a relevância desse projeto no processo de formação inicial dos futuros professores, uma vez que promove uma contínua interrelação entre a teoria e a prática pedagógica. Além disso, foi evidenciado que a participação dos licenciandos nas atividades programadas do subprojeto gerou um intercâmbio de ideias, troca de experiências e incentivo à pesquisa, oportunidade de aperfeiçoamento e interação com os colegas que contribuíram para maturidade da formação profissional.

A análise documental possibilitou compreender melhor o PIBID, principalmente no que diz respeito às propostas de ações a serem desempenhadas pelo supervisor com vista à formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Por meio dos encontros formativos entre professor supervisor e pibidianos, foi possível mostrar a situação do IDEB da escola parceira o que permitiu aos licenciandos compreender melhor o ensino na escola, e posteriormente, realizarem análises e construir ações mais particularizadas para melhorar a educação. Além do mais, foram realizados estudos sobre a estrutura, organização e conteúdo da BNCC. Salientamos que tal estudo está previsto no programa de atividades do subprojeto e que vem a atender a necessidade de se conhecer e entender esse documento que irá nortear o trabalho pedagógico de todo o país.

Por fim, o ciclo de seminários possibilitou dar mais protagonismo aos bolsistas de iniciação à docência, pois, observou-se, o crescimento pessoal por meio do amadurecimento e aumento da autoconfiança e profissional, através da apresentação de seminários sobre temas diversos.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do projeto e pela concessão das bolsas.

Ao Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso e seus gestores, por serem parceiros das atividades do PIBID.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BURGGREVER, T.; MORMU, N. M. A importância do pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da unioeste-francisco beltrão. *Revista de ensino de geografia*, Uberlândia-mg, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. PIBID: Considerações sobre o Papel dos Professores da Educação Básica no Processo de Iniciação à Docência. *Educação em Revista* [online]. 2020, v. 36.

Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONSAGA, V.O.L. *et al.* The influence of PIBID on the academic and professional development of the graduates of the licensing course in physics in Ji-Paraná. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7.

IF BAIANO. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/pibid-abre-selecao-para-licenciandos-do-if-baiano-e-professores-da-educacao-basica/>

LUDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, ANTÓNIO. Formação de professores e profissão docente. Repositório da Universidade de Lisboa. 1992.

NÓVOA, ANTÓNIO. O passado e o presente dos professores. Profissão professor. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M. J. PIBID contributions to initial teacher training in the understanding of undergraduate scholarship students. *Atos de pesquisa em educação* - ppge/me, 2013.

SANTOS, E. L.; CAETANO, L. L. D. Contributions for Graduation and Teaching Identity: Reflections About Teaching Formative Process. *revista dos estudantes de pós-graduação do instituto de letras da universidade federal da bahia*. Fev. 2021.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM ESTUDO DOCUMENTAL

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e Professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, kelyanee@urc.uespi.br

RESUMO

O objetivo geral deste artigo consiste em compreender como as propostas pedagógicas curriculares dos cursos de Pedagogia dos Campi da Universidade Estadual do Piauí contribuem para a formação do gestor escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 1/2006) estes devem formar professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, Educação Profissional, serviços de apoio escolar e atividades que necessitem de conhecimentos pedagógicos. A partir da leitura do documento, compreendemos que as atividades docentes também envolvem a gestão, a organização de sistemas escolares e as instituições de ensino que se materializam nas funções de diretor, de coordenador, de supervisor e de orientador educacional. Nesse sentido, questionamos: como as propostas pedagógicas curriculares dos cursos de Pedagogia dos campi da UESPI contribuem para a formação do gestor escolar? Este trabalho figura como resultado de um projeto de pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UESPI, revelando-se como um estudo qualitativo do tipo documental. Na fase da pesquisa, investigou-se as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia da UESPI nos doze campi do estado do Piauí. Os resultados revelaram que a base formativa do Pedagogo é a docência, contudo é importante destacar que cada plano de ensino é planejado a partir das práticas dos professores formadores que direcionam a formação do Pedagogo não apenas para atuar em sala de aula, mas sobretudo a prática em espaços de gestão.

Palavras-chave: Formação, Pedagogia, Gestão Escolar, Campi, UESPI.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como objeto de estudo a formação de gestores escolares nos Campi da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O trabalho é resultado de um Projeto de Pesquisa cadastrado, aprovado e finalizado, no período de 2020 à 2021, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROP) da UESPI.

A UESPI foi criada em 1984, por meio da Lei Estadual nº 3.967/1984 que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP). A partir de 1985, com o Decreto Federal nº 91.851, o Centro de Ensino Superior passa a funcionar e a Lei nº 4.239/1988 cria condições para a instalação da UESPI, sendo o dia 28 de julho, de 1986, o início como Instituição de Educação Superior no estado, data da primeira aula inaugural dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras Português, Letras Inglês e Bacharelado em Administração.

A ampliação para outros municípios do estado aconteceu a partir de 1993, com o Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993, nos municípios de Parnaíba, Picos, Floriano e Corrente. Atualmente, a Instituição possui Campi em cidades como Piripiri, Campo Maior, Oeiras, São Raimundo Nonato, Uruçuí, Bom Jesus, ofertando cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu e lato sensu.

O interesse em realizar a pesquisa partiu de uma inquietação acerca da formação de gestores escolares no curso de Pedagogia da UESPI. O curso deve formar o pedagogo para exercer a prática pedagógica em diversos espaços sociais, contudo, percebemos que se trata de uma formação bastante generalista, direcionada sobretudo à docência, afinal as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) enfatizam que a base da formação do Pedagogo é a docência.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 e, desde o surgimento, há um impasse em relação à formação deste profissional, principalmente, no que se refere à prática na gestão das escolas. As DCN do curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1 de 2006) trazem na redação do artigo 4, a informação de que os cursos de Pedagogia são destinados à formação de professores, profissionais aptos a exercerem a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional e em áreas de apoio e serviços escolares. (BRASIL, 2006).

Em relação à formação de gestores escolares, o Parágrafo Único do artigo 4 menciona as atividades docentes compreendendo a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino que envolvem o planejamento, a execução e a coordenação de atividades da Educação. Nesse sentido, a base de formação do pedagogo é a docência, e a gestão é uma tarefa que envolve o fazer docente. Partindo desse contexto, e da curiosidade em compreender como os cursos de Pedagogia da UESPI estão formando os futuros gestores escolares, o presente artigo traz o questionamento: como as propostas pedagógicas curriculares dos cursos de Pedagogia dos campi da UESPI contribuem para a formação do gestor escolar?

Para responder essa pergunta, elaboramos os seguintes objetivos: geral, compreender como as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia dos campi da UESPI contribuem para a formação do gestor escolar. Objetivos específicos: estudar as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia dos campi da UESPI na modalidade presencial e compreender as características formativas presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia da UESPI em relação à formação do gestor escolar.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Iniciamos o estudo solicitando por e-mail, às coordenações dos cursos de Pedagogia da UESPI, os projetos pedagógicos curriculares dos cursos modalidade presencial presentes nos seguintes municípios: Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Picos, Piri-piri, São Raimundo Nonato, dois campi em Teresina e Uruçuí.

Em seguida, realizamos um estudo teórico das propostas e uma discussão sobre o curso de Pedagogia e a formação de gestores escolares, apresentando, de forma geral, os elementos curriculares do curso e as condições que foram sendo criadas até as DCN do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Em seguida, destacamos os componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UESPI e ainda pontuamos como estão formando o pedagogo para atuar na gestão das escolas a partir dessa análise.

METODOLOGIA

Realizou-se um estudo qualitativo do tipo documental e bibliográfico. Em relação à pesquisa qualitativa, esta consiste em um tipo de abordagem muito utilizada em pesquisas que envolvem as ciências humanas. Nesse tipo de investigação, o pesquisador busca compreender o objeto de estudo de forma densa, profunda, compreendendo as características e implicações

do estudo, caracterizando de forma detalhada o fato, fenômeno de investigação. (OLIVEIRA, 2012).

O pesquisador que utiliza a pesquisa qualitativa buscar compreender e explicar o contexto social e cultural do fenômeno de estudo, por isso mesmo consiste em uma abordagem desafiadora pela profundidade dos fatos e contextos sociais estudados.

No que se refere à pesquisa documental, pesquisadores que fazem uso desse tipo de estudo investigam fontes e materiais que ainda não receberam trato analítico, ou seja, documentos primários, de primeira mão, os quais ainda não foram estudados e que, geralmente, são encontrados em arquivos. As fontes primárias, nesse caso, foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Campi da UESPI (modalidade presencial) dos seguintes municípios: Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Picos, Piri-piri, São Raimundo Nonato, Teresina e Uruçuí no qual especificamos abaixo:

QUADRO 1 – CAMPI DA UESPI

MUNICÍPIO	CAMPUS
Bom Jesus	Dom José Vasquez Diaz
Campo Maior	Heróis do Jenipapo
Corrente	Dep. Jesualdo Cavalcanti
Floriano	Dra. Josefina Demes
Oeiras	Possidônio Queiroz
Parnaíba	Prof. Alexandre Alves Oliveira
Picos	Prof. Barros Araújo
Piri-piri	Prof. Antônio Geovanne Alves de Sousa
São Raimundo Nonato	Prof. Ariston Dias Lima
Teresina	Poeta Torquato Neto
	Clóvis Moura
Uruçuí	Cerrado do Alto Parnaíba

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A pesquisa foi iniciada com o estudo bibliográfico sobre o curso de Pedagogia e a formação do gestor escolar (BRASIL, 2006; SAVIANI 2012; LIBÂNEO, 2010). Em seguida, entramos em contato com os coordenadores dos cursos de Pedagogia da UESPI, apresentando, no e-mail, a declaração de aceite da pesquisa emitida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

da UESPI (PROP). Solicitamos o envio dos PPC's dos cursos para estudo. Após recebermos todos os PPC's de Pedagogia, realizamos a leitura dos projetos, considerando, principalmente, dois aspectos: os objetivos do curso e os componentes curriculares que, em suas ementas e competências, dessem ênfase a formação do gestor escolar. Fizemos a leitura de todas as matrizes curriculares e os componentes organizados por períodos.

Após as leituras das referências bibliográficas e da análise dos PPC's, organizando os componentes curriculares, a partir da palavra-chave "gestão escolar", produzimos um quadro, no qual se verificou a presença do curso de Pedagogia nos doze campi que, certamente, dialogam em relação à formação do pedagogo para a gestão escolar, apresentando entre os nove blocos do curso, cinco disciplinas que, em suas ementas, discutem sobre gestão escolar, são elas: Política Educacional e Organização da Educação Básica; Políticas Públicas e Financiamento da Educação; Gestão dos Processos Educativos I; Gestão dos Processos Educativos II; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar.

Sabe-se que, apesar de existir uma estrutura curricular padrão, representada pelos componentes curriculares, as quais são definidos em reuniões e discussões entre os próprios professores formadores, vale destacar que nenhuma prática é engessada e padronizada. As ementas direcionam o professor formador para que possa planejar o componente curricular e fazer sugestões de referências, o que nos leva a compreensão de que as experiências e vivências de cada formador são importantes no percurso da disciplina e podem mobilizar uma prática diferente. Nesse sentido, uma mesma disciplina ministrada em Parnaíba e Bom Jesus, por exemplo, apesar de apresentarem a mesma ementa, serão planejadas e ministradas de forma totalmente diferente, a partir dos saberes e experiências de cada professor.

A formação do Pedagogo para atuar na gestão de espaços escolares

Para dialogarmos sobre o surgimento do curso de Pedagogia e a trajetória formativa do Pedagogo que atua como gestor, é necessário trazer, a princípio, uma discussão sobre Educação. Libâneo (2010) afirma que educação consiste nas ações e nos processos humanos, relacionados ao seu desenvolvimento e que possui relação com o meio natural e social em determinado contexto. Consiste em uma prática social que acontece, naturalmente, em sociedades diversas e de maneiras distintas.

A Pedagogia é a ciência comprometida com o estudo e a investigação da teoria e da prática educativa (LIBÂNEO, 2010) que acontece em todas as esferas sociais com conceitos, valores, normas e atitudes diferentes. Tratando-se de uma ciência da educação, ela ultrapassa o espaço formal que é constituído por escolas e instituições de educação. Abrange também a educação informal e a não-formal, o que nos faz concordar com Libâneo (2010, p. 29-30) acerca do conceito de Pedagogia como sendo “(...) campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

É o campo do conhecimento que estuda a educação sistemática, isto é, a prática educativa, a forma como as sociedades educam os seres humanos e como essa educação influencia grupos e relações humanas. Nesse sentido, o pedagogo é o profissional que se ocupa da prática educativa, que atua seja de forma direta ou indireta, em processos de organização e de mediação da aprendizagem, sendo sua prática sempre imbuída de intencionalidade pedagógica. A partir dessas reflexões, podemos considerar que é impossível reduzir a Pedagogia à sala de aula ou, simplesmente, a prática docente e, desde o surgimento do curso em 1939, o entendimento acerca de qual papel deveria exercer o Pedagogo atravessava essa compreensão.

O curso foi criado com o Decreto Lei n. 1.190/1939, o qual organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, considerando quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. (SAVIANI, 2012). A formação do Pedagogo estava estruturada em duas modalidades: bacharel e licenciado. Segundo o autor, o curso fora definido como bacharelado todos os cursos das quatro seções e, cursando mais um ano (curso de didática), o estudante poderia obter o diploma de licenciado.

Essa forma de organização do curso de Pedagogia ficou conhecida como modelo 3 + 1, sendo os três primeiros anos destinados à formação e ao estudo do bacharel, por meio do ensino e aprendizagem dos Fundamentos da Educação, Administração, Estatística Escolar, Fundamentos da Psicologia, História, Filosofia da Educação. Para receber o título de licenciado, o estudante deveria cursar Didática geral e especial no último ano (SAVIANI, 2012). Neste sentido, percebe-se que o perfil do pedagogo estava definido como bacharel ou técnico em educação que poderia lecionar, caso cursasse didática no último ano.

Todavia, outras dúvidas surgiram. Segundo Saviani (2012), elas giravam em torno das funções desse pedagogo bacharel e as disciplinas que o licenciado poderia ministrar. Com isso, um novo Parecer n. 251, de Valnir Chagas,

em 1962, reafirma a indefinição do curso tendo uma fragmentação entre professores para o ensino primário e a formação de especialistas em educação a nível de pós-graduação e afirma que a profissão corresponde a apenas uma, sem a necessidade de se instituir mais de um curso.

O artigo 1º da Resolução deixa claro que a formação de professores para o ensino normal e para exercer as atividades de administração, orientação, supervisão e inspeção escolar deveria acontecer nos cursos de Pedagogia, sendo estas quatro as habilitações enumeradas no artigo 3. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2006, a definição passa a afirmar que o curso é destinado à formação de professores que poderão exercer funções que estejam relacionadas à prática educativa e, nesse caso, o gestor escolar tem como base de formação a docência.

Sobre esta função, é pertinente entendermos então que o diretor/coordenador pedagógico não o é, mas está na função. É um profissional que pode ter a formação no curso de Pedagogia, mas a base é a docência, sendo o papel desse gestor promover os meios e as condições necessárias para a operacionalização da prática educativa na escola, o que exige liderança, planejamento, comprometimento, participação nas atividades e acompanhamento do processo escolar.

Nesse sentido, corroboramos Libâneo (2004, p. 101), quando afirma que gestão consiste nas “(...) atividades pelas quais são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Diante disso, vê-se que a direção é apenas um dos atributos da gestão que deve ser mediatizada pelo princípio da gestão democrático-participativa, o que envolve uma relação holística, dinâmica e orgânica entre todos os colaboradores da instituição que atuam de forma conjunta e coletiva com a mesma finalidade, devendo cada um assumir a autorresponsabilidade sobre a sua prática. Logo, as funções da organização e da gestão do trabalho pedagógico precisam envolver o planejamento, a organização, a direção, a coordenação e a avaliação da prática na escola.

O Curso de Pedagogia na UESPI e a formação do gestor escolar

Em se tratando da formação profissional do Pedagogo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Campi da UESPI, de acordo com análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) as propostas seguem a base das

Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), as quais afirmam que o curso de Pedagogia é destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os PPC's também destacam a gestão educacional e escolar a partir do eixo de gestão democrática enquanto princípio que possibilita a organização e a gestão do trabalho pedagógico, participação dos membros da comunidade escolar e demais integrantes da instituição.

Para compreendermos como essa formação acontece nos cursos de Pedagogia da UESPI, realizou-se a análise das matrizes curriculares e de suas respectivas ementas e bibliografias, destacando aquelas que se referem à formação do gestor escolar. Segue abaixo o quadro com os componentes curriculares que, nas ementas, competências e referências dialogam sobre a gestão escolar.

Quadro 2: Componentes Curriculares das PPC's dos Campi da UESPI que dialogam sobre Gestão Escolar.

DISCIPLINA	BLOCO E CARGA HORÁRIA
Política Educacional e Organização da Educação Básica	3/60H
Políticas Públicas e Financiamento da Educação	5/60H
Gestão dos Processos Educativos I	7/60H
Gestão dos Processos Educativos II	8/60H
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	9/150H

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESPI têm a duração média de quatro anos e meio e os componentes curriculares estão organizados em nove períodos. Em relação àqueles que trazem a discussão acerca da formação do gestor tanto a partir da estrutura das ementas quanto das competências e referenciais teóricos, a primeira disciplina é a de **Política Educacional e Organização da Educação Básica** com carga horária de 60 horas.

A disciplina trata da dimensão política, filosófica e histórica da organização escolar brasileira; a educação na legislação básica e complementar que rege a Educação Básica no Brasil e no Piauí (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos, Resoluções e Pareceres

de órgãos normativos da Educação Nacional) e segundo o PPC do curso de Pedagogia do Campus Cerrado do Alto Parnaíba – Uruçuí, as competências para essa aprendizagem são: “Compreender a organização da educação escolar nacional, através da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre as principais concepções e normas que orientam a organização e o funcionamento da educação básica no Brasil e Piauí”. Verificamos, a partir disso que apenas no Campus Torquato Neto (Teresina) essa disciplina é cumprida pelos alunos no quatro período.

Tal componente curricular apresenta grande caráter crítico-reflexivo, pois permite que o estudante, no terceiro período do curso e após ter cumprido a carga horária dos componentes curriculares conhecidos como Fundamentos da Educação (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História da Educação), comece a analisar os marcos históricos e legais do sistema educacional brasileiro, a partir de sua organização e estrutura, princípios e características das modalidades da Educação Básica. Esse componente curricular também enfatiza a educação como direito do cidadão e as medidas governamentais brasileiras realizadas no contexto da educação. Tais conhecimentos são imprescindíveis, já que todo gestor escolar precisa entender sobre política educacional e principalmente como a educação brasileira está organizada.

O segundo componente curricular **“Políticas Públicas e Financiamento da Educação”** está na matriz curricular do quinto período e possui carga horária de 60 horas. A ementa da disciplina, conforme o PPC do Campus Dra Josefina Demes – Floriano, consiste na análise histórica das Políticas Públicas no Brasil; o Estado e as Políticas Públicas; Políticas de financiamento da Educação Básica: fontes, recursos públicos e legislação; os programas de descentralização dos recursos para a educação básica; gestão dos recursos da educação básica. Apresenta as seguintes competências: Propiciar condições para a aquisição de conhecimentos sobre o financiamento da educação básica pública brasileira e refletir sobre as políticas de financiamento da educação no contexto do projeto político-econômico do estado brasileiro.

Políticas Públicas são o conjunto de propostas, ações e atividades realizadas por governos e que impactam diretamente a vida dos cidadãos. Neste sentido, as políticas públicas da educação se referem aos programas e às ações que foram/são criadas para que os cidadãos tenham acesso à educação.

Esse componente permite ao estudante entender o conceito, a importância e a aplicação das políticas públicas de financiamento da educação,

assuntos necessários a todo Pedagogo que exerce, principalmente, a gestão de unidades escolares e de outros sistemas educacionais de caráter público. Promove também o debate acerca das políticas de gestão e reformas educacionais, das políticas de descentralização, do financiamento, da municipalização. Além disso, promove um diálogo junto aos alunos sobre as políticas educacionais no Brasil sobre a formação docente, os níveis e modalidades de ensino.

O terceiro componente curricular “**Gestão dos processos educativos I**” possui carga horária de 60 horas e é cursado no sétimo período. Segundo o PPC do Campus Prof. Barros Araújo – Picos, a ementa consiste em estudar conceitos de gestão, organização e cultura organizacional; teorias que fundamentam a gestão escolar; princípios legais, organizacionais, éticos da gestão escolar; a organização do trabalho escolar; relações interpessoais no trabalho da escola. Como competências temos: Compreender os pressupostos teóricos metodológicos da organização e gestão escolar situando as formas de gestão no contexto macro educacional.

Esse componente curricular aborda uma discussão sobre a escola como organização do trabalho pedagógico, dando ênfase aos conceitos de gestão e cultura organizacional, bem como os tipos de gestão e organização do sistema.

O quarto componente curricular **Gestão dos Processos Educativos II**, com carga horária de 60 horas, apresenta, segundo o PPC do Campus Alexandre Alves Oliveira – Parnaíba, como ementa, o estudo da gestão democrática da Educação; o planejamento participativo na escola; a avaliação institucional do sistema educacional; os instrumentos de organização da gestão; Conselho Escolar: princípios, características, competências e sua relação com o sistema federal, estadual e municipal. Como competências: sistematizar conhecimentos acerca da gestão escolar envolvendo os processos de planejamento, elaboração de planos e projetos, bem como os processos avaliativos; desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à coordenação do trabalho na escola e compreender as relações da escola com o sistema de ensino, de forma crítica-reflexiva e responsável; possibilitar um processo de reflexão contínua sobre a realidade da escola em um contexto de mudanças, seu funcionamento e sua forma de organização, valorizando o trabalho pedagógico, a profissionalização docente e a atuação.

Esse componente dá continuidade à discussão do componente anterior, enfatizando a operacionalização do trabalho gestor a partir da gestão

democrática e participativa, o processo de planejamento escolar, os projetos como o projeto político pedagógico e as instâncias colegiadas. Dá ênfase também à avaliação institucional tão importante para a avaliação da escola.

O quinto e último componente curricular que se refere diretamente à formação do pedagogo para atuar como gestor é o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, que possui carga horária de 150 horas.

Apresenta a seguinte ementa, segundo o PPC do curso de Pedagogia Campus Torquato Neto - Teresina: Aspectos teóricos orientadores das ações de gestão educativa; planejamento de atividades de estágio; experiências em planejamento e administração educacional formal e não formal; elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos educacionais; acompanhamento do processo de gestão financeira da escola; participação e interação em atividades de instâncias que visem a integração escola-comunidade (Conselhos de Classe, Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, dentre outros); elaboração do relatório das experiências de estágio. No PPC, as competências são: Vivenciar procedimentos de gestão educacional (escolar e sistemas), considerando os aspectos administrativos, pedagógicos, materiais e financeiros, bem como a prática do planejamento e administração educacional formal e não formal.

As atividades docentes também envolvem o trabalho pedagógico na gestão das escolas. Nesse caso, o estágio é essencial para a formação do pedagogo, pois, após a construção de reflexões teórico-práticas sobre os fundamentos da gestão escolar, é necessária a prática supervisionada acerca desse trabalho.

Contudo, algumas questões envolvendo a operacionalização podem prejudicar o desenvolvimento do estágio em gestão escolar. O primeiro ponto refere-se à especificidade do trabalho do gestor. Geralmente, por escolas, temos um ou no máximo dois diretores e coordenadores pedagógicos (isso quando há a figura desses dois profissionais) e torna-se inviável uma turma com mais de trinta alunos (por exemplo) acompanhar o trabalho de um gestor como acontece no estágio em docência.

Distribuindo a turma em várias escolas, a dificuldade estaria no deslocamento do professor formador, pois quem arcaria com os custos do deslocamento inúmeras vezes? Existe também a dificuldade do aluno em conciliar o Estágio com as atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o cumprimento dos outros componentes curriculares. Todos esses fatores enfraquecem a dinâmica do Estágio em Gestão, reduzindo-o a uma

simples observação do trabalho gestor na escola e à elaboração de um relatório final.

A Lei 11.788 de 2008 que trata sobre o estágio de estudantes afirma que esse é um ato educativo, realizado no ambiente de trabalho, que tem como finalidade preparar o estudante para o trabalho produtivo. Sobre este assunto, no âmbito da gestão escolar, Prado (2012, p. 60) reitera: “Para os estágios de gestão, o graduando limitava-se a observar e a participar de algumas atividades, previamente, estipuladas pela equipe gestora”. Como estratégia para superar esse modelo, a autora menciona algumas atividades de outras instituições, como dividir a turma em números menores e ampliar a quantidade de professores supervisores.

Acrescentando-se a essas sugestões, é necessário que os alunos já tenham contato com as práticas gestoras em outros componentes curriculares, desenvolvam projetos de intervenção, escrevendo relatórios e portfólios, produzindo vídeos, fotografias, registrando em diários de campo o período das visitas às escolas, descrevendo todas as situações vivenciadas e que atravessam o fazer do gestor. Tais resultados devem ser compartilhados em sala de aula, junto ao professor formador, bem como deve haver discussões sobre os documentos como Projeto Político Pedagógico, plano de trabalho do gestor, calendário escolar, regimento interno, matrizes curriculares, arquivos funcionais, escrituração, projetos e programas, destinação das verbas e outros.

Prado (2012) sugere que os estudantes se organizem em equipe, considerando a gestão democrática e participativa, e levantem materiais sobre a forma como está organizada a escola: organograma, diagnóstico da realidade, prioridades e desafios da instituição, elaboração e aplicação de um plano de intervenção e que essas atividades possam ser realizadas em conjunto com a gestão e professor supervisor.

Segundo Libâneo (2010), o pedagogo é o profissional que atua em vários espaços da prática educativa. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve formar os estudantes para o exercício da docência e o profissional para atender a diversas instâncias e campos educativos, exercendo diversas funções, como: gestor, orientador, supervisor, psicopedagogia, planejamento e projetos educacionais, programas educativos, jornais, revistas, editoras, serviços de lazer e cultura, e outros.

Diante das colocações realizadas em relação aos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia da UESPI, percebeu-se que a formação do pedagogo possui como base formativa a docência, dando margem para que

mais de cinquenta por cento dos componentes curriculares sejam relacionados à prática docente.

Contudo, a questão não é a quantidade de componentes curriculares, mas a construção de espaços reflexivos direcionados à gestão educacional e à prática do gestor nas escolas. Tais possibilidades são de responsabilidade do professor formador e das políticas de trabalho interdisciplinar que devem existir nos PPC's, pois apesar das ementas serem comuns, a prática docente não é. A forma de planejar uma disciplina depende das experiências e da didática do formador.

Nesse contexto, apesar da matriz curricular dos cursos de Pedagogia da UESPI possuírem cinco componentes curriculares que tratam em suas ementas, competências e bibliografias o trabalho da gestão escolar, a formação teórica e prática do professor formador é importante para a prática interdisciplinar. Assim, é necessário um trabalho real, coletivo, em que conteúdos sobre a formação do gestor escolar possam ser discutidos ao longo do curso e de outros componentes curriculares em articulação com a prática docente.

É necessário ampliarmos a discussão em relação à prática do pedagogo e os espaços de atuação desse profissional, mesmo que as diretrizes curriculares do curso deem ênfase à formação docente para, em seguida, darmos atenção à formação desse profissional para atuar em outros espaços educativos.

É preciso articular a formação do pedagogo à docência, à gestão e à atuação em espaços não escolares, para que durante o fazer do ensino e da aprendizagem os alunos não engessem o olhar da prática do pedagogo como se fosse algo exclusivo da docência. Tal prática pode ser vista por alguns professores como errôneas. Todavia, apesar das DCN darem ênfase ao docente, é necessário encararmos a Pedagogia em seu significado formativo – ciência da teoria e prática da educação. O currículo não deve supervalorizar uma prática do pedagogo em relação às demais, afinal quando o egresso poderá se deparar com inúmeras oportunidades de atuação que não se refiram exclusivamente à docência.

Propomos então uma análise crítica e reflexiva sobre como desempenhamos o nosso trabalho, a partir do estudo do PPC dos cursos de Pedagogia, e uma reflexão sobre a atuação dos gestores escolares, para que ela seja de fato pensada e analisada numa ótica de organização do trabalho escolar, pois espera-se que o egresso da UESPI, ao finalizar o curso e ao assumir um cargo de gestão, tenha condições mínimas de gerir seja na direção, seja na

coordenação pedagógica, estando cientes de que o trabalho na graduação trata-se de uma formação inicial e que ao longo da trajetória profissional o pedagogo deve buscar novas qualificações a partir do desafio pedagógico que lhe é proposto no contexto de atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia é a ciência da educação e, enquanto processo social, acontece em todos os espaços. A partir dos conhecimentos científicos, a Pedagogia investiga a realidade educacional, as práticas educativas que se estendem em vários aspectos da vida humana. Nesse sentido, em todo espaço que há prática educativa intencional, existe a possibilidade de atuação do pedagogo.

Em se tratando da formação de profissionais para atuar como pedagogos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) deixam claro que a docência constitui a base da identidade profissional do pedagogo e que a gestão escolar consiste em uma área de atuação do docente. Considerando tal premissa, podemos concluir que os cursos de Pedagogia da UESPI estão aptos a formar o profissional para exercer as funções de gestão escolar, que implicam atividades como administração, supervisão, orientação e coordenação pedagógica.

Apesar da análise das grades curriculares dos doze campi da UESPI que ofertam pedagogia na modalidade presencial, percebemos que nos nove módulos do curso e entre as quarenta e oito disciplinas, cinco apresentam em suas ementas, competências e referências bibliográficas; aspectos que nos levam a crer que são direcionadas ao trabalho pedagógico na gestão. São elas: Política educacional e organização da educação básica, bloco três; Políticas públicas e financiamento da educação, bloco cinco; Gestão de processos educativos I, bloco sete; Gestão de processos educativos II, bloco oito; e Estágio curricular supervisionado em gestão escolar, bloco nove.

Como o pedagogo é um profissional apto a exercer funções relacionadas à prática educativa em diversos espaços, reconhecemos que formá-lo para tantos ambientes é tarefa relativamente complexa, afinal o processo formativo é algo permanente.

Concluimos também que a base de formação do Pedagogo é a docência, levando a compreendermos o porquê de a maioria dos componentes curriculares direcionarem, em suas ementas, para a formação de professores. Contudo, enfatizamos que o importante não é a quantidade de componentes,

mas a forma como eles são planejados, como as referências são selecionadas, como a didática do professor formador é organizada.

O formador precisa estar ciente de que o pedagogo atua em diversos espaços e que o curso de Pedagogia precisa fornecer as noções básicas de atuação na gestão escolar, para que após a formação inicial, esse profissional amplie seus conhecimentos em cursos de formação continuada aliado às experiências vivenciadas no contexto de trabalho.

Reconhecemos que os cursos de Pedagogia da UESPI formam o pedagogo para atuar na gestão, contudo deixamos claro que não é a quantidade de componentes curriculares que vão determinar a boa formação, mas a organização do trabalho pedagógico interdisciplinar presente nos PPC's, a integração entre coordenação pedagógica e professores formadores e propostas de trabalho realizados em sala de aula que amplie a visão dos alunos para a formação pedagógica para além da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 01/2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bom Jesus: UESPI, 2018.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Campo Maior: UESPI, 2017.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Corrente: UESPI, 2017.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Campo Maior: UESPI, 2017.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Floriano: UESPI, 2015.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Oeiras: UESPI, 2019.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Parnaíba: UESPI, 2017.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Picos: UESPI, 2017.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Piripiri: UESPI, 2015.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. São Raimundo Nonato: UESPI, 2014.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Teresina Campus Torquato Neto: UESPI, 2013.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Teresina Campus Clóvis Moura: UESPI, 2015.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Uruçuí: UESPI, 2017.

OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRADO, E. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

SUZIANE DE OLIVEIRA DOS SANTOS GONÇALVES

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense- UFF, suziane.goncalves@gmail.com; O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - (CNPQ) – Brasil.

RESUMO

O presente estudo investigou como ocorre a formação do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços não escolares e foi realizado por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso do curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu desenvolvimento se pautou nas seguintes indagações: Como ocorre a formação do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços de Educação Não Escolares(ENE)? Quais os limites e possibilidades para uma formação que contemple os diversos campos de atuação profissional do(a) pedagogo(a)? Quais os aspectos principais que caracterizam o processo de formação da Educação Não Escolar (ENE) no curso de Pedagogia do IEAR? Para a coleta de dados foram utilizados como procedimentos investigativos a pesquisa documental e as entrevistas com professores e coordenadores do IEAR. A pesquisa documental se deu pela análise de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IEAR, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do IEAR/UFF, da Resolução CNE/CP n.1/2006, dos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dos Movimentos ligados à formação do educador. Foi realizada uma triangulação de dados para análise. Os resultados apontaram que a ENE ainda é pouco contemplada nas disciplinas dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, o IEAR/UFF, diferente dos outros *campi* desta instituição, oportuniza que o pedagogo conheça e escolha seu campo de atuação profissional. Constatamos que é necessária uma maior articulação da teoria com a prática para que o objetivo colocado no PPC do curso de formar um(a) pedagogo(a) multiqualificado(a) se cumpra. Nesse sentido, conclui-se que o PPC, o currículo e o interesse dos professores/coordenadores de um curso são fundamentais para permitirem aos(as) pedagogos(as) escolherem onde desejam atuar não os(as) restringidos à docência e à escola.

Palavras-chave: Educação Não Escolar; Curso de Pedagogia; Espaços de atuação do(a) pedagogo(a).

INTRODUÇÃO

A educação ocorre de várias formas e em diversos contextos. Sendo assim, um curso de Pedagogia que oferece uma formação voltada para a docência e para a escola abarca apenas uma parte do campo de atuação profissional do(a) pedagogo(a). Esta pesquisa parte do pressuposto que o curso de Pedagogia deve estar alinhado com as demandas educacionais contemporâneas e que o(a) pedagogo(a) deve conhecer todos os seus campos de atuação para optar onde deseja atuar.

A Educação Não Escolar (ENE) é entendida nesta pesquisa como uma categoria contextual que inclui diversas práticas formativas que surgem na atualidade para além do contexto escolar, não é apenas um tipo de prática, mas sim, um território, um espaço em que diversas e variadas práticas podem se situar. Dessa forma, a educação é vista de forma mais ampla. Na concepção de Severo (2015) a ENE consiste em “espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola onde ocorrem práticas educativas conforme modelos formais, não formais e informais, nos vários níveis que se possa ter nesse modelo” (SEVERO, 2015, p.84).

A relevância deste estudo está em conhecer e discutir estratégias que consolidem a ENE como espaço de formação e de inserção profissional para o(a) pedagogo(a).

Compreendemos que a ENE abrange diversos contextos educacionais, além da escola, e que necessitam de profissionais que atuem nesses espaços. Assim, entendemos que a formação realizada na maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil, que tem como foco a docência no âmbito escolar, não permite ao estudante do curso o acesso as informações para uma atuação profissional mais abrangente e que atenda as demandas da sociedade.

O problema central que norteou essa pesquisa foi: Como ocorre a formação do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços de ENE? Essa pergunta se materializou por meio de um estudo de caso do curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Seu desenvolvimento se pautou nos seguintes objetivos:

- Analisar as concepções sobre a cientificidade da Pedagogia, sobre seu o curso e sobre o perfil do(a) pedagogo(a) que se deseja formar.
- Discutir o conceito de ENE e quais os campos onde ela ocorre.

- Identificar os aspectos principais que caracterizam o processo de formação da ENE no curso de Pedagogia do IEAR.
- Problematizar o processo formativo do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços de ENE e entender quais os saberes e habilidades necessários para que ele atue profissionalmente nesses espaços.

Para investigarmos o campo da ENE nos cursos de Pedagogia, foi preciso compreender como ao longo da história da educação brasileira, a Pedagogia foi pauta de muitas discussões quanto sua cientificidade, ora reconhecida, ora negada. Na atualidade, devido as Diretrizes Curriculares Nacionais tomarem à docência como base da formação do pedagogo, esse curso se restringiu a formação de professores e apenas ao contexto escolar, invisibilizando outras formas de atuação do(a) pedagogo(a) e não possibilitando ao mesmo a opção de conhecer seus vários contextos de atuação.

Atualmente, as ideias relativas ao curso são muito diferentes. Existem os profissionais que reconhecem a cientificidade da Pedagogia e possuem uma concepção mais ampla da educação, do perfil do(a) pedagogo(a) e do próprio curso de Pedagogia, acreditando numa formação que promova conhecimentos que vão além da docência. No entanto, outros profissionais acreditam ser à docência e a escola o foco único da formação do(a) pedagogo(a).

Libâneo (2002) advertiu que a insistência na redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente nos Pareceres e Resoluções tem reflexos nos currículos dos cursos de Pedagogia. Para o autor os focos de atuação e as realidades são muito diferentes e isso justifica uma formação de profissionais da educação não diretamente inseridos na escola. Ele acredita que “níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisit os específicos de exercício profissional” (LIBÂNEO, 2002, p.61).

A discussão para ampliar o conhecimento e a atuação do pedagogo para outros espaços ocorreu pela necessidade de uma formação que desperte uma visão mais crítica do seu papel para uma maior atuação na sociedade que demanda profissionais preparados para atuar em vários setores. Em consonância com Severo (2015) entendemos ser o século XXI o cenário de novas configurações pedagógicas que geram várias possibilidades de ensinar e aprender, fazendo com que o significado e as formas de educação sejam mais difíceis e que desejam criar economias de conhecimento por meio da constituição de dispositivos educativos formais, não formais e informais, e o saber em estratégias políticas, culturais e institucionais. O autor

acredita que a sociedade contemporânea é concebida como uma sociedade pedagógica¹.

METODOLOGIA

A opção foi em realizar a pesquisa com uma abordagem qualitativa e foi escolhido como método o estudo de caso e para analisar o que foi coletado e contrastar com a teoria foi feita uma triangulação de dados. Na visão de Triviños (1987), a técnica da triangulação tem por objetivo básico abarcar uma maior amplitude para descrever, explicar e compreender a essência do estudo. Para ele é impossível imaginar a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações próximas e precisas com uma macrorrealidade social. Já para Flick (2013):

[...] a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados. Na medida do possível, você deve tratar estas perspectivas em condições de igualdade. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos ou de tipos de dados) deve proporcionar um acolhimento adicional. Por exemplo a triangulação deve produzir conhecimento em diversos níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção da qualidade da pesquisa (FLICK, 2013, p.184).

Os dados foram coletados em períodos distintos (2019 e 2020) e com fontes diferentes (pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas).

O desenvolvimento do estudo de caso ocorreu em três fases: a primeira exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira a fase de análise, interpretação dos dados e elaboração do relatório como informado por Nisbet e Watt (1978 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Quando se pretende estudar algo singular deve-se optar pelo estudo de caso: “O estudo de caso na pesquisa qualitativa é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e

1 A expressão “sociedade pedagógica” é cunhada por Beillerot (1985) para se referir à natureza da sociedade contemporânea, considerando a interface educativa presente nas dinâmicas das relações sociais. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. v. 96 ,nº 244, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14/02/2021.

flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

A terceira fase da pesquisa foi a de entrevistas com um questionário semiestruturado com profissionais do curso de Pedagogia da UFF em Angra dos Reis para análise do processo de formação do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços de ENE, (disciplinas ensinadas, bibliografia indicada, estágio realizado e avaliações feitas do processo).

Num primeiro momento, para revisão de literatura, realizei uma investigação por meio do acesso ao Portal de Teses e Dissertações da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD³), Google Acadêmico⁴ e Scielo⁵ além da Revista Educação e Sociedade⁶ Essas plataformas foram utilizadas por permitirem um refinamento nas buscas.

Após essa busca, observei não ter nenhum registro de produção no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF) em relação à formação do(a) pedagogo(a) para atuar em espaços de ENE, nos bancos de dados de teses e dissertações.

Depois da pesquisa nos bancos de dados, iniciei uma investigação nos sites da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em busca das matrizes curriculares/fluxogramas dos cursos de Pedagogia para analisar a participação da ENE nos cursos. Assim como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e os documentos legais ligados ao curso como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia⁷.

Através da investigação acima encontrei o curso de Pedagogia da UFF de Angra dos Reis. Esse curso por meio de suas matrizes curriculares disponíveis sinalizava que a ENE tinha um espaço nesse Instituto. Percebi que numa matriz curricular constava o estágio em espaços de ENE e na outra,

2 Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>> Acesso em: outubro de 2019.

3 Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind>> Acesso em: outubro de 2019.

4 Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>> Acesso em: outubro de 2019.

5 Disponível em: <<https://search.scielo.org/>> Acesso em: outubro de 2019.

6 Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/>> Acesso em outubro de 2019.

7 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pedagogia>> Acesso em: outubro de 2019.

uma disciplina de ENE, em ambos os currículos eram atividades obrigatórias. Esses elementos foram essenciais para que eu definisse o IEAR como lócus. Inicialmente, identifiquei uma sinalização de algo diferente das outras matrizes curriculares, inclusive dos demais campi da UFF.

Após essas descobertas concluí que era necessária uma visita exploratória ao campo para compreendê-lo melhor e definir o problema de pesquisa, e os objetivos que almejava alcançar. Para isso, era necessário um trâmite formal, era preciso entrar em contato com a coordenação do IEAR/UFF.

Depois do contato com a coordenação foi possível marcar as duas primeiras entrevistas. No segundo semestre de 2019 foi a primeira ida ao IEAR para realizá-la, assim, foi elaborado um questionário semiestruturado com algumas perguntas pontuais. A ideia era que essas conversas ajudassem a direcionar os próximos passos. As primeiras pessoas escolhidas eram professores que já tinham lecionado uma optativa de ENE e já tinham orientado o estágio em espaços de ENE.

Após a revisão bibliográfica foi necessário obter informações por meio de documentos que nortearam o campo estudado. A maioria dos documentos tinha aproximação com o curso de Pedagogia.

Lüdke e André (1986) argumentaram que os fatos, os dados não são revelados aos olhos do pesquisador de maneira direta e este não os contesta sem seus princípios e convicções. “É a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto, que se constrói o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4).

Os dados foram coletados em períodos distintos (2019 e 2020) e com fontes diferentes (pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas).

As entrevistas seguintes à fase exploratória foram realizadas por meio virtual. A forma remota de entrevista foi necessária por conta da pandemia do Covid-19⁸ que assolou todo o país no ano de 2020 e que necessitou implementar o distanciamento social como medida preventiva.

Após as entrevistas foi preciso realizar a transcrição de todo o material gravado. Momento em que o foi preciso muito cuidado e atenção para

8 A COVID-19 é uma doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>> Acesso em: 01/11/2020.

passar para o papel exatamente o que foi dito e com a maior fidedignidade possível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos os aspectos principais que caracterizam o processo de formação da ENE no curso de Pedagogia do IEAR, como surgiu, o que pensam os professores que influenciaram nesse processo e atestamos que as transformações que surgiram no sentido de uma aproximação maior de ENE se deve nessa Instituição por conta de um grupo que discute e valoriza as práticas pedagógicas em vários níveis e fora do âmbito escolar. Foi possível identificar também que alguns professores não possuem uma concepção clara do conceito de ENE, entretanto, compreendem a educação de forma mais ampla e acreditam numa formação que possibilite ao egresso do curso liberdade de escolha de sua atuação profissional.

Problematizamos o processo formativo do(a) pedagogo(a) para atuação em espaços de ENE e conseguimos dessa forma perceber que muitos saberes e habilidades necessários para atuação profissional não são desenvolvidos durante a formação do(a) pedagogo(a).

Assim, como no passado, temos hoje muitas divergências acadêmicas em relação à cientificidade da Pedagogia, o perfil do(a) pedagogo(a) e do curso de Pedagogia. O currículo do curso de Pedagogia no IEAR demonstrou alguns antagonismos das posições que, historicamente disputaram o campo da formação do(a) pedagogo(a). Ao mesmo tempo que o curso pretende formar um profissional multiquificado, toma por base a docência. Sua matriz curricular majoritariamente escolar abre um pequeno, no entanto, um significativo espaço para outros contextos de práticas educativas, que não somente escolares. Essas diferentes compreensões sobre a natureza epistemológica da Pedagogia no IEAR e na própria UFF, que faz esse movimento apenas em um de seus campi, refletem os embates do passado.

Compreender os embates acadêmicos que foram travados em torno do curso de Pedagogia no passado, nos inseriu nos desafios de se abordar uma educação em espaços para além da escola.

A construção dessa pesquisa foi desafiadora já na questão bibliográfica, onde nos deparamos com visões múltiplas da própria definição do curso de Pedagogia que hoje é uma licenciatura, portanto, voltada para formação docente. No entanto, essa definição é um espaço de disputas, devido a movimentos que entendem a atuação profissional do(a) pedagogo(a) muito mais

ampla e diversa. Concepção esta a qual este trabalho se sustentou, ao discutir a importância da ENE na formação do(a) pedagogo(a). Ainda que tenhamos uma diretriz que toma a docência como base da formação do(a) pedagogo(a). Essa mesma diretriz abre espaço para os embates teóricos e metodológicos, pois contempla a ENE como uma das várias atribuições do(a) pedagogo(a).

O desafio de instituir saberes curriculares sobre e para a ENE no curso de Pedagogia é complexo porque nos pede um embasamento teórico mais robusto e devido a isso buscamos reunir nesse estudo recursos conceituais e metodológicos, para sedimentar ENE com base no significado epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação.

Outro desafio que enfrentamos foi abordar a ENE mediante a uma legislação que caracterizou a educação como sinônimo de ensino e considerou o(a) pedagogo(a) um professor, portanto, que resultou em um percurso formativo voltado para a Educação Infantil e Anos iniciais.

O conteúdo da Resolução do CNE expressou uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

E continuou:

[...] insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia, originou uma Resolução cheia de imprecisões acerca da natureza da atividade pedagógica, do campo científico da pedagogia e seu objeto, das relações entre ação educativa e ação docente, entre atividade pedagógica e atividade administrativa, comprometendo todo o arcabouço lógico e teórico da Resolução (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Em sua tese, Fernandes (2019) afirmou que ainda hoje existem divergências quanto à concepção do curso de Pedagogia, de docência e da identidade profissional do(a) pedagogo(a) entre os grupos que divergiam desde a resolução n.º 1/2006. “O que se verifica é certa estabilização em torno da legislação institucionalizada, não sendo observado nenhum movimento, tanto de um lado quanto de outro” (FERNANDES, 2019, p.125). Então, foi preciso descobrir como, apesar dessa legislação, é possível ampliar a formação do(a) pedagogo(a) em relação aos contextos de atuação, para além dos escolares, nos cursos de Pedagogia.

Uma das possibilidades foi apontada por Libâneo em 1992 no VI Encontro da ANFOPE, que sugeriu que a Faculdade de Educação tivesse dois cursos distintos: um de Pedagogia e um de Licenciatura para a formação de professores. Nesse cenário, a ENE seria objeto do curso de Pedagogia e dessa forma ampliaria as possibilidades de conhecimento de práticas educativas em espaços de ENE pelos(as) pedagogos(as).

Entretanto, a realidade atual como já mencionamos é bem distinta. O que ocorre é um único curso que visa abarcar diversas práticas educativas prioritariamente e quase que exclusivamente escolares, uma visão restrita de docência legitimada por uma legislação que dessa forma limitou a prática educativa apenas a formar professores. Ainda que mencionada na LDB a prática educativa não escolar é concebida como uma prática docente fora da escola.

Nossa pesquisa compartilha a concepção de ENE como um espaço de diferentes lógicas do trabalho pedagógico intencional fora do cenário escolar. A ENE não pode ser concebida como um tipo de processo ou até mesmo um tipo de prática. Ela deve ser encarada como “uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (SEVERO, 2015, p. 84).

Ao entendermos essa conceituação, assumimos que ela abarca a educação formal, não formal e informal. É importante ressaltarmos que ao abordarmos a ENE, estamos considerando seu caráter crítico e emancipador que envolve diversos contextos e setores da sociedade. Ainda que exista na sociedade contextos extremamente conservadores e práticas bastante burocratizantes.

O IEAR dá sinais de que novas práticas educativas são possíveis de serem experimentadas e discutidas na medida em que os professores e coordenadores tenham de fato interesse genuíno em dar oportunidade ao aluno escolher onde deseja atuar. Todavia, ainda que pouco se discuta sobre esse tema nas universidades, em especial dentro dos cursos de Pedagogia, crescem cada vez mais iniciativas de processos formativos com objetivos educativos que não são os escolares, como afirmou Severo:

Se, na maior parte do tempo, a Pedagogia e a sociedade, em geral, deixaram de focalizar a ENE como problema pedagógico, a atualidade tem sido cenário de proliferação de iniciativas cada vez mais visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem (SEVERO, 2015, p.83).

E nesse estudo percorremos um caminho metodológico para explorar as possibilidades de atuações profissionais do(a) pedagogo(a) em contextos que não são escolares e enfatizamos a importância de fazer isso reconhecendo a cientificidade da Pedagogia e a ENE como o espaço de práticas educativas plurais e intencionais.

O método utilizado nesta pesquisa foi fundamental para avaliar os dados obtidos. Os documentos observados, a bibliografia estudada e as entrevistas realizadas nos permitiram compreender a Pedagogia enquanto ciência e a ENE como seu objeto de estudo.

Ao analisarmos o IEAR como nosso campo de pesquisa, o selecionamos como caso único e percebemos que ocorre um processo de reestruturação curricular que visa ampliar as discussões dos espaços em que o(a) pedagogo(a) pode atuar para além dos escolares. Constatamos que ainda existe um longo caminho para que o curso de Pedagogia do IEAR articule disciplinas teóricas e práticas em torno da ENE. Observamos que ainda há uma desconexão que impede uma integração ampla da teoria e a prática da ENE para que o(a) pedagogo(a) amplie sua formação e consiga um entendimento de que as práticas educativas não são restritas a escola e nem são exclusivamente docentes.

Essa pesquisa possibilitou uma reflexão mais aprofundada de cunho epistemológico percebendo as necessidades educativas que surgem atualmente na sociedade. Ao inserirmos a ENE como objeto da Pedagogia e discutimos conceito e práticas educativas plurais possibilitamos o aprendizado de novos saberes e práticas formativas no curso.

Os estudos das concepções sobre o tema e as entrevistas realizadas demonstraram que, existe de fato um movimento no IEAR, que avança, no sentido de discutir espaços de atuação do(a) pedagogo(a) em âmbitos não escolares. Apesar da titulação do curso constar licenciatura, a habilitação está como multi-habilitado o que deixa claro o perfil do profissional que este curso deseja formar, prioridade com a formação docente, mas, o reconhecimento que o curso de Pedagogia forma educadores que podem atuar dentro ou fora da escola. Assim, podemos perceber a importância de fortalecer a Pedagogia como Ciência da Educação e de possibilitar uma formação que dê oportunidades ao(a) pedagogo(a) na ampliação dos seus espaços de atuação.

As produções analisadas demonstraram uma multiplicidade de denominações para definir a ENE e a escassa produção para sustentar essa definição. Ainda assim, podemos concluir que existe um caminho teórico

trazido por Severo (2015) e Zoppei (2015) que possibilitou fortalecer o conceito e legitimou a ENE como campo da Pedagogia e como tal deve ser contemplado e reconhecido nos currículos de todos os cursos de formação de pedagogos(as) no Brasil.

O entendimento de a educação ser algo muito mais amplo do que a docência abre possibilidades de uma formação que permite ao aluno conhecer outras formas de atuar e de realizar uma reflexão crítica de suas próprias práticas como educador.

As possibilidades educativas ficarão alheias à Pedagogia caso não haja uma atitude institucional que a vincule aos sistemas de formação e prática pedagógica sob o entendimento que a educação, como objeto da Ciência, vai além da escola e do que se pratica como técnicas ou dinâmicas de ensino. A inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas (SEVERO, 2015, p. 23).

Ao conhecer como se deu a criação do curso de Pedagogia da UFF de Angra dos Reis percebemos que o curso foi criado para formar professores da rede municipal, mas que possibilitou uma interdisciplinaridade e uma liberdade para que o aluno pudesse ter uma formação mais diversificada e deu ao professor a possibilidade de ampliar os conhecimentos para além da escola. Porém, ainda era preciso fortalecer a ENE que por contradição apareceu durante todo o curso criado para professores escolares, mas, sem este conceito e sem uma reflexão mais crítica nesse sentido, já que naquele momento os professores responsáveis por sua elaboração tinham a concepção de um curso voltado especificamente para docência, mas não para uma docência restrita a conhecimentos escolares, mas uma docência aberta aos “atravessamentos sociais”, como afirmou Leite (2000) uma “teoria em movimento, sempre se atualizando”, as atividades culturais permitiam um olhar voltado para Angra dos Reis e seus entornos e os alunos realizavam visitas a museus, assistiam espetáculos e tinham um contato direto com as comunidades locais por meio da pesquisa de campo. O que marca o projeto experimental é o fato de ele extinguir o estágio, devido aos alunos serem professores e desenvolverem a pesquisa da própria prática com problemas existentes no seu cotidiano. Talvez a ideia de espiral como algo contínuo e com uma mudança permanente possa auxiliar a mesclar os currículos do projeto experimental e o atual do IEAR, seja uma proposta desafiadora,

mas com um ganho significativo tanto para a formação do(a) pedagogo(a) quanto para o aumento do debate da ENE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar por meio das entrevistas que a ruptura da experiência dos Núcleos de Estudos e Atividades Pedagógicas (NEAPs) para uma reforma que se ajustasse a própria LDB se deu por conta de questões políticas e por uma adequação a legislação. No entanto, apesar desta ruptura, surgiu de forma tímida a possibilidade de trazer essa dimensão não escolar para o currículo e se anteriormente o estágio não existia ele aparece e traz a ENE com visibilidade nas discussões. Ainda que esse estágio tenha sido realizado desarticulado da teoria, podemos ver esse momento como um marco para a formação mais ampla do(a) pedagogo(a) nesta Instituição.

Os embates políticos-teóricos são próprios de disputas por mais espaços no currículo e estiveram presentes entre aqueles professores que gostariam de vivenciar o NEAP para depois modificá-lo e aqueles que se apressaram em criar uma ruptura com o projeto experimental. Projeto este que influenciou na criação da própria LDB de 2006. Uma contradição interessante de se avaliar. Um curso experimental que pelos seus aspectos inovadores serviu como modelo para a diretriz curricular e este mesmo projeto precisou ser encerrado para se ajustar a essa diretriz que influenciou. Nos depoimentos dos professores vimos os motivos para tantas modificações no curso do IEAR.

Sendo assim, é inegável que seja no passado, seja no presente, o curso de Pedagogia do IEAR demonstrou ser um espaço diferenciado de formação e nos aponta uma alternativa. Um curso que tem professores com posicionamentos muito divergentes em vários aspectos, mas que convergem na concepção da educação como algo que ultrapassa a escola e que percebem o(a) pedagogo(a) como profissional da educação capaz de atuar em vários espaços sejam eles escolares ou não escolares.

A partir do entendimento da importância da ENE na formação do(a) pedagogo(a), o IEAR ampliou sua formação que antes era deficiente de base teórica para o já existente estágio e inseriu uma disciplina teórica de ENE. A partir de 2021 os alunos poderão ter conhecimento de suas várias formas de atuação profissional, podendo optar onde desejam atuar.

Um ponto a ser ressaltado, dentro dos relatos realizados nas entrevistas, é que nos estágios de educação em espaços não escolares a base

teórica foi pouco explorada, dificultando o aprendizado do aluno. A falta de experiência do próprio professor em ENE, por vezes, não promoveu um diálogo do aluno com a realidade com a qual ele poderia atuar. As atividades foram realizadas de forma muito abertas e com pouca articulação teoria-prática-teoria. Enfim, uma escassa base teórico-metodológica para o estudante entender os espaços de atuação do(a) pedagogo(a) e ter um olhar mais amplo do campo pedagógico. Sendo assim, após estudar e experienciar o campo é possível refletir e produzir uma teoria sobre o seu processo de aprendizado.

A partir da bibliografia pesquisada, das entrevistas feitas e do estudo de caso realizado podemos perceber que cada instituição cria seu currículo e oferece suas disciplinas e isso ocorre a partir de sua abordagem particular da lei. Nesse contexto, a ENE aparece quando algum professor em particular se interessa pelo tema (ou por já ter estudado ou por já ter tido algum contato profissional). E ainda, como a denominação ENE ainda está no campo de disputas com tantas outras denominações, muitas vezes, o próprio professor tem dificuldade para conceituar e organizar uma bibliografia que dê conta de esclarecer com mais profundidade o campo.

Podemos constatar que menos de 1% das disciplinas ofertadas de forma obrigatória pelos cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro são relacionadas a espaços de ENE. Em relação às optativas, este percentual continua o mesmo. As oportunidades do aluno que cursa Pedagogia de ter contato com espaços de ENE não são garantidas em todas as formações, ainda que as DCNs (2006) direcionem neste sentido. Observamos uma oferta restrita de disciplinas ligadas a espaços de ENE.

Albuquerque e Buecke (2019) demonstraram ser ainda muito pequena a produção de trabalhos que envolvam de alguma forma a ENE, mostrando que este campo investigativo ainda está se consolidando, porém, ele está em desenvolvimento. E isso também foi constatado nessa pesquisa. Concluímos que há espaço para ampliar a literatura sobre ENE, todavia, essa dissertação buscou avivar essa discussão no campo da ENE na formação do(a) pedagogo(a) e trouxe questões para que outros pesquisadores busquem investigar com outras propostas teóricas e experiências que sinalizem novas possibilidades e promovam novos debates sobre o tema, para que assim, possamos ampliar e sedimentar a ENE na área da educação e por consequência fortalecer a participação da ENE nos currículos dos cursos de Pedagogia do Brasil.

Desse ponto de vista:

a ação da Pedagogia no campo de ENE visa democratizar oportunidades de conhecimento em âmbitos diversos, atuando como uma força que colabora com o desenvolvimento das instituições em que as práticas educativas acontecem, mas que, antes de tudo, maximiza o potencial da educabilidade dos sujeitos como elemento fundamental ao fortalecimento da cidadania e da mobilidade social (SEVERO, 2015, p. 25).

Ainda que seja um grande desafio a aproximação dos processos educativos da ENE à formação do(a) pedagogo(a), é preciso reduzir esse distanciamento. Sabemos que há uma visão reducionista do papel do(a) pedagogo(a) como docente, mas discutir sobre esses temas ajuda a consolidar a Pedagogia como Ciência da Educação e a ENE como objeto de formação e de atuação do(a) pedagogo(a).

Concluímos por meio da pesquisa no IEAR que é possível discutir a formação de uma forma mais ampla, mesmo com a LDB/2006 que colocou à docência como base dos cursos de Pedagogia no Brasil, ainda que as atribuições do pedagogo sejam tão polivalentes. O IEAR conseguiu criar em seu currículo mais uma disciplina de ENE, porque entende a importância de permitir ao pedagogo conhecer e escolher seu campo de atuação profissional.

Seguimos na certeza de que com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer deles o objeto da nossa reflexão. “Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (FREIRE, 1979, p.29).

Nesse aspecto, sinto que ainda há muito por fazer e que os desafios são enormes, mas como uma educadora que atuou por tantos anos com ENE poder levantar alguns aspectos sobre este tema e contribuir de alguma forma com o campo é extremamente importante para não perdermos a esperança e continuarmos promovendo possibilidades de discutir e aprofundar outras formas e contextos de práticas educativas para além da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa, BUECKE Jane Elisa Otomar. **Educação Não Escolar**: balanço da produção presente nos congressos brasileiros de história da educação. Revista Brasileira da História da Educação, v.19, 2019.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em**

Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília: 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
Acesso em: 15 de agosto de 2019.

FERNANDES, Sílvia Reis. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil:** Raízes Político-Pedagógicas de sua História Recente. 2019. 165 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Bookman, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia:** Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita Da Formação Profissional de Educadores. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

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

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação Não Escolar no Brasil:** Crítica Epistemológica, Formativa e Profissional, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZOPPEI, Emerson. **A Educação Não Escolar no Brasil.** 2015, 344 p. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Tese (Doutorado- Programa de Pós Graduação em Educação).

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: UMA ANÁLISE ACERCA DO ENSINO DE BOTÂNICA

WAGNER JESUS SILVA

Mestre em Educação em Ciências pelo de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, wagner.silva@uesb.edu.br;

GUADALUPE E. LICONA DE MACEDO

Orientadora, Doutora, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, gmacedo@uesb.edu.br;

RESUMO

A Botânica, área da Biologia que estuda, agrupa e classifica os vegetais em categorias, por meio dos estudos taxonômicos, é parte indispensável ao conhecimento biológico. Mas, para selecionar o que é indispensável ou dispensável, é por meio do currículo mínimo, pautado em diretrizes e orientações curriculares, que estes conhecimentos serão implementados no ensino. Diante disso, o presente artigo apresenta discussões acerca da formação de professores, sobretudo, a formação de professores de Ciências e Biologia, tendo por recorte o ensino de Botânica em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método de coleta de dados é a pesquisa documental, sendo a análise de conteúdo a metodologia empregada para categorização e discussão dos dados. A partir disso, apresentamos aproximações entre o que versam os teóricos sobre formação de professores com as expectativas que estas instituições apresentam para seus respectivos egressos. Por meio da análise das disciplinas dos currículos, estabelecemos quatro categorias de análise que apresentam similaridades entre as diferentes disciplinas em um total de 11 cursos. Constatamos que estas instituições estão empenhadas em atender o que determinam as legislações que servem de base para os procedimentos de autorização para funcionamento e reconhecimento destes cursos.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Biologia, Formação de professores, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Botânica é a parte da Biologia que estuda, agrupa e classifica os vegetais em categorias, de acordo com suas características semelhantes (SILVA, 2015). Tal classificação, denominada de estudos taxonômicos, de acordo com Güllich (2003) é parte indispensável ao conhecimento botânico. Mas, para selecionar o que é indispensável e o que é dispensável, existe um currículo mínimo pautado em diretrizes e orientações curriculares na quais as instituições educacionais devem seguir para elaborar seus documentos.

Para que sejam discutidos os conhecimentos específicos da Botânica a serem ministrados na educação básica, é necessário discutir previamente a formação docente.

Para Güllich (2003, p. 76), “discutir o currículo formador de professores de Biologia e Ciências, no que tange à Botânica tem seu aporte no entendimento de que a formação inicial é determinante dos sujeitos-professores”.

Dutra e Güllich (2016) discutem que a subárea denominada de ensino da Botânica é responsável por discutir estratégias e metodologias de ensino de modo a tornar os conhecimentos da Botânica mais presentes no cotidiano do estudante. Os autores pesquisaram, por intermédio dos anais do Congresso Nacional de Botânica, alternativas propostas por diversos pesquisadores para difundir o ensino nesta área. A partir desse estudo é possível verificar diversas estratégias e metodologias para o ensino da Botânica, aplicáveis tanto para a educação básica, quanto para a educação em nível superior. Para os autores, que caracterizam como inovações para o ensino, as metodologias e estratégias didáticas são subsídios para se repensar o modelo de ensino nos cursos de formação de professores e estas serão reflexo na atuação destes durante sua atuação profissional (DUTRA; GÜLLICH, 2016).

Nesta perspectiva, existe uma relação intrínseca entre o currículo escolar e o currículo dos cursos de formação de professores das Ciências da Natureza.

A formação docente se caracteriza como um processo contínuo em que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos compartilhando-o utilizando metodologias pautadas em aspectos teóricos e conceituais (AUGUSTO; AMARAL, 2015). Güllich (2003) aborda que a formação inicial dos professores pode determinar a sua prática pedagógica no ensino da Biologia.

Carvalho (2001) aponta que os cursos de licenciatura devem contemplar questões pertinentes à natureza da Ciência, pois o docente contribui para a construção de uma visão crítico-reflexiva do educando.

Para Ursi *et al.* (2018), é extremamente indispensável o ensino da Ciências Biológicas na educação básica, pois é nessa etapa da escolarização que é permitido aos estudantes o acesso a conhecimentos que contribuirão para a sua formação enquanto cidadão, bem como a compreensão de que as interferências humanas sobre a natureza podem contribuir significativamente para impactos ambientais e, conseqüentemente, a percepção da importância da preservação do meio ambiente.

Neste contexto, Ursi *et al.* (2018, p. 8) enfatizam a importância do ensino da Botânica devido às especificidades que esta área de conhecimento detém o que torna necessário, nas palavras dos autores, “[...] um olhar mais cuidadoso e específico”. Esta necessidade é de grande valia para a formação do cidadão crítico, reflexivo e dotado de conhecimentos, sobretudo botânicos, que o auxilie na tomada consciente de decisões.

Considerando a necessidade da tomada consciente de decisões, cabe ainda no ensino da Botânica discussões que contemplam questões éticas e morais, como por exemplo a legalização de substâncias orgânicas consideradas ilícitas que possuem potencial farmacológico. O conhecimento da Botânica, que deve ser ministrado de modo a relacioná-la a outras áreas, é essencial para preservação ambiental, contribuindo para a autonomia do educando (URSI, *et al.*, 2018).

Freitas e Villani (2002), ao discutirem a formação docente em Ciências, discorrem sobre o desenvolvimento científico e tecnológico que vem surgindo na atualidade e a necessidade de uma prática crítico-reflexiva no desenvolvimento do processo educacional, necessidade esta também pontuada por Scalabrin e Molinari (2013). Para as autoras, a prática docente deve também ser investigadora, colocando-a na posição de objeto de estudo, conforme abordado por Ponte e Serrazina (2003).

Neste contexto, a formação de professores deve contemplar uma perspectiva crítico-reflexiva, garantindo ao futuro profissional uma autonomia sobre seus pensamentos e, também, sobre a sua atuação de modo que possibilite o desenvolvimento criativo e livre em relação aos seus percursos metodológicos, bem como aos seus objetivos, contribuindo para a construção da identidade profissional (NÓVOA, 1992).

É necessário considerar também os processos de formação, tanto profissional, quanto pessoal, promovendo a interação de ambas experiências

para o desenvolvimento de sua prática, que deve consistir em construções e reconstruções das suas experiências nas quais estão elencadas a construção de sua identidade (NÓVOA, 1992), além de contribuir para o reconhecimento profissional. Para tanto, é na formação acadêmica que o licenciando adquire conhecimentos e, também, lhe é permitido apropriar-se das teorias relativas ao processo de ensino-aprendizagem, que garantem ao professor subsídios para suprir as necessidades possivelmente identificadas (PIMENTA, 1995).

Corroborando com Dutra e Güllich (2016), Ursi *et al.* (2018) destacam que o ensino da botânica nos cursos de licenciatura deve contribuir satisfatoriamente para a formação do professor que atuará na educação básica. Para que isso ocorra de maneira eficaz é necessário a adoção de metodologias, por parte das instituições de ensino superior, que correlacionem os conhecimentos inerentes à Botânica com conhecimentos pedagógicos, o que os autores denominam de conhecimento pedagógico do conteúdo, que contribui para o fim do modelo de ensino conteudista que é pautado no tradicionalismo (URSI *et al.*, 2018).

A contextualização do conteúdo, que, associada a estratégias didáticas e ao protagonismo do aluno tornam o processo de ensino-aprendizagem mais cativante para o educando, contribuindo para a construção da sua autonomia (URSI *et al.*, 2018).

Nestes moldes o docente assume uma postura de mediador do conhecimento, cabendo a este identificar conhecimentos prévios dos estudantes com vistas a relacioná-lo ao conhecimento científico e contextualizá-lo, organizando o currículo escolar e optando por estratégias de ensino e avaliação de acordo com a necessidade educacional do aluno (URSI *et al.*, 2018).

Compactuando com a necessidade do licenciando ser detentor de um conhecimento pedagógico do conteúdo, discutido por Ursi *et al.* (2018), é necessário abarcar além das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes, torna-se enriquecedor para o processo considerar as experiências e as vivências do educador, como também é pontuado por Nóvoa (1992). É possível elencar os estudos de Ursi *et al.* (2018), com os pensamentos do autor americano Lee Shulman, que atribui a nomenclatura *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) à necessidade de atrelar conhecimentos múltiplos nos currículos dos cursos de formação de professores, salientando que somente o conteúdo específico é insuficiente para a formação docente. Ou seja, para contemplar o chamado Conhecimento Pedagógico do Conteúdo ou PCK, este currículo deve inter-relacionar o conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do contexto. O Conhecimento

pedagógico do conteúdo e o PCK caracterizam-se como subsídios para que o professor seja detentor de formas variadas de promover o ensino, havendo um vínculo entre o planejamento e o que de fato ocorrerá na sala de aula (FERNANDEZ, 2011).

Contempla também a formação do professor a socialização de saberes e experiências, neste momento, a troca de conhecimentos garante uma formação docente mútua. O diálogo entre professores contribui para consolidação dos conhecimentos adquiridos por intermédio da prática (NÓVOA, 1992). Conhecimentos estes que somente poderão ser adquiridos de acordo com as vivências que lhes é garantido por meio da atuação.

Uma investigação colaborativa sobre as práticas docentes constitui-se uma ajuda recíproca para sanar dificuldades, considerando que todos os professores, em um grupo, almejam um mesmo objetivo, que é refletir e melhorar a sua prática (PONTE; SERRAZINA, 2003). Neste sentido, além da formação inicial, é necessário também que ocorra a formação continuada contribuindo para a construção de valores e saberes. Nóvoa (1992) pontua a relevância desta formação para que ocorra num caráter compartilhado entre grupos de professores contribuindo para a produção de saberes reflexivos.

Assim, ambas formações devem ser incutidas na perspectiva de formar o professor reflexivo e possibilitar que este participe ativamente na elaboração e implementação de políticas educativas, contribuindo também para a sua formação pessoal e profissional (NÓVOA, 1992). Para Fernandez (2011) um diálogo em grupo que possa propor reflexões acerca de crenças e práticas pessoais entre membros de um grupo possibilita a compreensão das características distintas que ocorrem em diferentes contextos.

A formação docente necessariamente deve contemplar o “Conhecimento na ação”; a “Reflexão na ação” e a “Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” que são pontuados por Donald Schön e é de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, permitindo uma maior consolidação nestes (SCHÖN, 1990 *apud* NÓVOA, 1992).

Para tanto, cabe ratificar a necessidade de uma formação docente que possa permitir ao profissional pensar também no seu aluno. Incluir estratégias e metodologias que contribuam efetivamente para a aprendizagem significativa de todos.

Refletir sobre a e na ação também permeiam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, contudo a inter-relação que deve haver, entre os conhecimentos que contemplam tal proposta, ocorrem em implicações aos cursos de formação de professores mais tradicionais, pois seus currículos

apresentam-se por disciplinas separadas de conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e de conteúdo prático (FERNANDEZ, 2011). A autora considera o PCK como uma poderosa e inovadora forma de conhecimento que tem por base o conhecimento do conteúdo, da pedagogia e do contexto, para romper tal problemática (FERNANDEZ, 2011).

Schön (2000) discute a necessidade de profissionais docentes reflexivos, de maneira que possam contextualizar e interagir conhecimentos teóricos e práticos, baseando-se na reflexão sobre suas ações, reiterando o que é abordado por Nóvoa (1992), o autor dispõe que a prática docente de cada profissional é diferente, e é única, contudo, os professores compartilham de um conhecimento profissional, que ao socializar as experiências os possibilitam formular objetivos, situações e procedimentos no decurso da sua atuação.

Segundo alguns autores (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000), é preciso que os professores correlacionem seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos adquiridos durante a sua formação com a sua atuação profissional e possam pensar coletivamente, de forma crítica sobre esta. Mas, não basta pensar somente depois da sua ação.

O conhecimento na ação, discutido por Schön (2000), resulta em um conhecimento que é revelado de acordo com as nossas ações, não sendo necessariamente obrigatório considerar ou discorrer aquilo que já é sabido. Podemos refletir sobre as ações, no momento da execução ou posteriormente, de modo crítico ao que foi desenvolvido durante a ação, tendo a oportunidade de reformulá-las ou reestruturá-las, o que pode impactar nas nossas futuras ações (SCHÖN, 2000).

A formação de professores na perspectiva de tornar a sua prática cada vez mais reflexiva consiste em considerar, em sua atuação profissional, objetivos educacionais cientificamente predefinidos de modo a contemplar as diversas necessidades de aprendizagem dos educandos (ZEICHNER, 2008).

Para Schön (2000), o conceito de “Reflexão na ação” consiste em refletir sobre as nossas ações, contudo, sem interrompê-las.

A ideia do professor reflexivo surge da necessidade de o docente considerar suas próprias experiências e vivências nas práticas educativas, refletindo sobre tais, de modo a desenvolver metodologias e estratégias alternativas e diferenciadas, para tornar mais eficaz a sua prática pedagógica (ZEICHNER, 2008), corroborando o que é discutido por Schön (2000) em relação à criticidade na reflexão das ações do docente.

Discute-se que professores que refletem sobre a sua atuação, consequentemente se tornarão melhores profissionais, devendo contemplar em sua prática não somente aspectos acadêmicos, mas também, culturais, políticos e sociais. Assim o docente é responsável por, além de ensinar o conteúdo específico, também considerar aquilo que o aluno já possui conhecimento, levando em consideração as circunstâncias político-sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e mais decente (ZEICHNER, 2008).

Tardif e Moscoso (2018), ao discutirem os estudos do precursor, Donald Schön, sobre a noção do profissional reflexivo, abordam que tal ideia possui várias vertentes que contemplam não somente a formação de professores, mas a formação de adultos como um todo. Assim sendo, ser professor reflexivo consiste em uma reflexão em e sobre a sua ação, possibilitando a uma prática mais autônoma. A reflexão-ação é um importante critério a ser efetivamente empregado na formação profissional.

A “Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” resume-se em responder as nossas ações. Pensar retrospectivamente sobre aquela atividade que foi desenvolvida, de modo a perceber as contribuições das nossas ações (SCHÖN, 2000).

Teixeira (2003) dispõe que as legislações vigentes orientam a necessidade de uma formação docente inicial pautada na inserção de atividades práticas investigativas, de modo a aprimorar a ascensão das pesquisas científicas. Corroborando com o autor, Ponte e Serrazina (2003) discutem que investigar sobre a prática está relacionado a propor soluções aos problemas identificados, sem a necessidade de interferências externas, podendo ser socialmente apreciada por outros profissionais. Em contraponto, as ideias dos autores contribuem com o que Nóvoa (1992) relata, no tocante à socialização das experiências docentes e as discussões em grupos de professores.

Com base no que é discutido por Tardif e Moscoso (2018) e por Teixeira (2003) para a formação docente e a sua reflexividade, podemos pontuar a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 002/2015 que ratifica a necessidade e a importância da reflexão sobre a própria prática e a necessidade de promover discussões e a disseminação de pesquisas na formação inicial e na continuada, bem como a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos definidos e adequados (BRASIL, 2015).

Para Tardif e Moscoso (2018), é perceptível uma relação entre os pressupostos de Schön e os currículos dos cursos para formação de professores,

de modo a estabelecer a necessidade de um professor crítico em relação ao seu plano de ensino, introduzindo, também, inovações e correções em seus objetivos e em suas avaliações sempre que necessário.

A proposta abordada por Ursi *et al.* (2018), em consonância com as discussões apresentadas, propõe para o docente em formação subsídios para apropriar-se dos conhecimentos didático-pedagógicos considerando as questões político-sociais e refletindo sobre a sua prática no âmbito educacional. Além da possibilidade de refletir, o espaço acadêmico também permite a troca de informações, diálogos relativos às experiências vivenciadas pelos licenciandos durante a sua formação profissional, permitindo o desenvolvimento do olhar crítico do futuro professor em relação a sua atuação.

Uma das questões político-sociais inerente à formação docente e que pode se consumir em importante abordagem a ser discutida no ensino de Botânica, são as relações existentes entre os seres humanos e o meio, o que é importante para a conscientização e preservação ambiental, considerando que a Botânica está atrelada à Educação Ambiental, objetivando assim a formação do cidadão que além de utilizar os recursos naturais de modo sustentável possa também colaborar com a perpetuação desta prática por meio da educação não formal, aquela desenvolvida em diversos espaços (ESTEVES, 2011).

Pensar sobre a sua prática criticamente e reflexivamente, é uma atividade investigadora que possibilita o crescimento pessoal e profissional do professor. Atuação que contribui também para a aproximação entre professor e aluno, garantindo a melhoria das relações sociais, de modo a evitar o distanciamento existente entre as partes, fator que pode refletir no processo de ensino-aprendizagem, garantindo e contribuindo para a melhoria das atividades desenvolvidas em ambiente educativo.

Refletir sobre e durante a sua prática docente, sobretudo é umas das formas de adquirir mais conhecimentos, além daqueles adquiridos durante o processo formativo, enriquecendo o arcabouço teórico-prático do professor (SCHÖN, 2000).

Apresentamos, como objetivo inferir comparações acerca do currículo dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, no que diz respeito as propostas curriculares para a Botânica, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para estes cursos.

METODOLOGIA

A pesquisa vincula-se a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e aponta reflexões acerca da formação docente em Ciências Biológicas, a partir da análise documental de projetos pedagógicos das Universidades Estaduais da Bahia. Para análise dos dados obtidos, utilizamos a metodologia da análise de conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FRANCO, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 2001).

Fizeram parte do estudo as seguintes instituições: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essas instituições de ensino superior, juntas, ofertam 11 cursos de formação docente em Ciências Biológicas, os quais contemplam 26 disciplinas pertencentes à área da Botânica.

Consideramos como currículo, para efeitos de análise dos dados documentais, as ementas destas disciplinas, que foram obtidas por meio dos projetos pedagógicos de curso, a partir das fontes Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019; Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010; Universidade do Estado da Bahia, 2010; 2011A; 2011B; 2011C; 2011D; 2012; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2010; 2011; 2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores nas UEBA

Os estudos sobre formação de professores estão relacionados a tornar a prática pedagógica objeto de estudo, com vistas à sua constante melhoria (PONTE; SERRAZINA, 2003). Para tanto, neste artigo, por meio dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das UEBA, apresentamos como estes cursos objetivam também a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

A UESB *Campus* Vitória da Conquista de acordo com o projeto pedagógico do curso, almeja a formação de profissionais docentes para atuação como Biólogo nas diversas áreas previstas pelas legislações dos Conselhos Regional e Federal de Biologia, capacitado também para atuação no campo da pesquisa educacional. Assim, a UESB definiu a necessidade de uma formação que contribuísse para conceber profissionais críticos e que estejam empenhados a promover, por intermédio da educação, transformações

sociais. Conduta ética, consciência sociopolítica para que o licenciado possa contribuir na construção da cidadania. Em relação ao campus de Itapetinga, a universidade busca ainda a formação de um profissional eclético capaz de solucionar conflitos locais refletindo globalmente, levando em consideração o contexto social, econômico, ambiental e ético. Além dos objetivos ora mencionados, o campus de Jequié contempla também a formação humanística, visão crítica e sociopolítica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2010; 2011; 2012).

Ao garantir a possibilidade de formação de um profissional que possa atuar de acordo com os contextos político e social, são contempladas as questões relativas à própria natureza e do percurso das Ciências Biológicas consideradas por Carvalho (2001) necessárias para dar suporte à construção da visão crítica-reflexiva dos educandos destes professores. As transformações sociais almejadas pela UESB, por intermédio dos seus egressos, vão de encontro ao que é mencionado por Zeichner (2008) sobre o docente contribuir, por meio da educação, para uma sociedade mais justa e decente.

A UEFS prevê uma formação do licenciado nos mesmos parâmetros que o bacharel, sendo generalista, crítico, reflexivo, ético e solidário para atuar com responsabilidade no quesito da conservação da biodiversidade, políticas públicas de saúde e educação, dentre outras áreas que englobam as Ciências Biológicas, pautado também em critérios humanísticos. O curso nesta instituição almeja uma atuação do profissional licenciado nas perspectivas multi e interdisciplinarmente com vistas ao aperfeiçoamento do ensino na educação básica, como também para a gestão de sistemas inerentes a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e avaliação de projetos pedagógicos nesta modalidade educacional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019).

A interdisciplinaridade, conforme Krasilchik (2019), é a fonte para a melhoria do ensino de Biologia, mas pontua que os currículos destes cursos apresentam diferenças na formação de professores que podem, ao contrário do que é desejado, não a possibilitar. É nesta premissa que Güllich (2003) discorre a importância de colocar em discussão o currículo formador de professores Biologia e Ciências, que é o que de fato estrutura a formação do sujeito-professor.

Na UESC, o curso tem como princípio a formação do profissional docente que possua ampla visão dos fatos, possibilitando-lhes subsídio científico para o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão e da atuação ética, com respeito às diversidades de raça, gênero, social e econômica.

O professor detém de conhecimentos científicos e didáticos para atuar na tríade ensino, pesquisa e extensão tanto para atuação na área da Ciência, Tecnologia e Educação, como para elaboração de recursos didáticos com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente, para tanto também orienta na participação em equipes multiprofissionais para melhoria do seu campo de atuação. O documento prevê preparar professores para atuação na educação básica e superior, e oferece subsídios teóricos para promoção da conservação da biodiversidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2010).

Além de atuar com respeito à diversidade, estas questões devem fazer parte do ensino, como salientado por Selles e Ferreira (2005) estes são debates contemporâneos que estão presentes no campo das Ciências Biológicas e possibilita a sua expansão enquanto área de conhecimento.

A UNEB pretende a formação de um professor dotado não somente de conteúdo específico da área, mas que este possa atuar de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante, além de possibilitar ao professor em formação que este seja também construtor do seu próprio conhecimento durante a sua atuação, estando pautado nos pilares de uma perspectiva crítica, analítica e reflexiva. A universidade prevê que estes profissionais poderão atuar no ensino fundamental e médio das instituições educacionais e em diversas áreas correlatas do conhecimento interpretando fenômenos e eventos relacionado as formas de vida e preservação da natureza (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010; 2011A; 2011B; 2011C; 2011D; 2012).

Permitir uma formação acadêmica para além de conhecimentos específicos da área, é considerar também a formação pessoal dos licenciandos e mesclá-las no processo educativo, garantindo a autonomia, enfatizada por Nóvoa (1992), sobre pensamentos e a construção da sua identidade docente.

Os projetos curriculares destes cursos condizem com a necessidade de uma formação que contempla questões sociais, políticos, econômicos e culturais, consideradas como indissociáveis por Uliana (2012). É presente nestes documentos a atenção para com a educação básica no sentido da formação de professores que possam colaborar de modo crítico-reflexivo sobre e durante a sua atuação diante do seu papel social na formação de cidadãos, como é citado por Tardif e Moscoso (2018) o professor também precisa ser crítico sobre o seu próprio plano de ensino e refletir sobre a necessidade de melhorias em sua prática pedagógica. Conforme Schön (2000) isso acarretará no enriquecimento dos seus conhecimentos tácitos, colocando a sua atuação numa posição de investigadora, que em Ponte e Serrazina (2003) e Scalabrin e Molinari (2013) e torna-la objeto de estudo.

Uma prática docente crítico-reflexiva concederá ao profissional aporte para a inclusão do desenvolvimento científico e tecnológico pontuado por Freitas e Villani (2002), em sua prática pedagógica. Nestas condições, segundo Nóvoa (1992), ao professor é possibilitada a liberdade para ser livre e criativo para a adequação de percurso metodológico que permita construções e reconstruções de experiências que contribuirão para a construção da identidade profissional docente.

Além disso a UNEB ainda considera a necessidade de o profissional docente interagir com outros professores para discutirem coletivamente sobre a própria prática docente, promovendo melhorias e adequações quando necessário, estabelecendo aportes para uma prática educacional interdisciplinar com vistas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser referendado por Nóvoa (1992) que discute a relevância da troca de informações entre professores para a construção do processo de reflexão sobre a prática. Ponte e Serrazina (2003) corroboram que este compartilhamento de experiências constitui uma ação colaborativa entre docentes que compactuam de um mesmo objetivo que é tornar melhor a sua atuação enquanto professor.

No contexto dos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas para a formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia, é possível vislumbrar a aproximação existente com a literatura que discute sobre a formação de professores aqui discutida, e correspondência com as legislações que autorizam seu funcionamento e manutenção, estando tudo isso interligado.

As matrizes curriculares da Botânica nas UEBA

Ao consultarmos como a Botânica está presente nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, podemos perceber que, de acordo com os projetos pedagógicos em vigência, para esta área de estudo nos campi de Jequié e Vitória da Conquista são destinadas o quantitativo de 360 horas e 420 horas, respectivamente, sendo que no campus de Itapetinga são 255 horas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2010; 2011; 2012). Na UESC 315 horas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2010), Na UEFS são reservadas 225 horas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019) e nos campi da UNEB acontecem em 255 horas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010; 2011A; 2011B; 2011C; 2011D; 2012).

As tabelas 1; 2; 3; 4; 5 e 6, demonstram as disciplinas da área de Botânica e suas respectivas cargas horária nos diferentes cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das UEBA. Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

Tabela 1: Relação das disciplinas da área de Botânica na UESB *campus* de Jequié.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UESB <i>campus</i> de Jequié	Histoembriologia Vegetal (60h)	CH de 360h, representando 9,7% do curso.
	Anátomo-Fisiologia Vegetal I (75h)	
	Morfo-Taxonomia Vegetal I (75h)	
	Anátomo-Fisiologia Vegetal II (75h)	
	Morfo-Taxonomia Vegetal II (75h)	

Fonte: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011.

Tabela 2: Relação das disciplinas da área de Botânica na UESB *campus* de Itapetinga.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UESB <i>campus</i> de Itapetinga	Anatomia Vegetal (60h)	CH de 255h, representando 8,3% do curso.
	Organografia Vegetal I (60h)	
	Sistemática Vegetal I (75h)	
	Fisiologia Vegetal II (60h)	

Fonte: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2010.

Tabela 3: Relação das disciplinas da área de Botânica na UESB *campus* de Vitória da Conquista.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UESB <i>campus</i> de Vitória da Conquista	Morfologia Vegetal (75h)	CH de 420h, representando 10,4% do curso.
	Anatomia Vegetal (75h)	
	Taxonomia de Criptógramas (75h)	
	Prática de Botânica aplicada à Educação Básica (45h)	
	Taxonomia de Fanerógamas (75h)	
	Fisiologia Vegetal (75h)	

Fonte: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

Tabela 4: Relação das disciplinas da área de Botânica na UESC.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UESC	Morfologia Vegetal (90h)	CH de 315h, representando 8,0% do curso.
	Biologia e Sistemática de Criptógamos (75h)	
	Sistemática de Fanerógamas (75h)	
	Fisiologia Vegetal (75h)	

Fonte: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010.

Tabela 5: Relação das disciplinas da área de Botânica na UEFS.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UEFS	Biologia e Sistemática de Algas (30h)	CH de 225h, representando 6,3% do curso.
	Morfologia Vegetal – Embriófitas (60h)	
	Sistemática Vegetal – Embriófitas (60h)	
	Fisiologia Vegetal (75h)	

Fonte: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

Tabela 6: Relação das disciplinas da área de Botânica em todos os *campi* da UNEB.

Universidade/ Campus	Disciplina/Carga horária	Dados representativos
UNEB	Biologia Vegetal I (45h)	CH de 255h, representando 7,6% do curso.
	Anatomia e Organografia Vegetal (75h)	
	Sistemática Vegetal (60h)	
	Fisiologia Vegetal (75h)	

Fonte: Universidade do Estado da Bahia, 2010; 2011A; 2011B; 2011C; 2011D; 2012.

A organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNEB e na UEFS, são apresentadas por eixos, enquanto nos cursos da UESB e UESC são organizados em consonância com as áreas básicas das Ciências Biológicas, conforme definição do CNPq.

Na primeira, a Botânica está contida no eixo “Biodiversidade num contexto ecológico e evolutivo” enquanto na segunda está no eixo “Formação profissional docente em Ciências Biológicas”. Em relação a esta estrutura,

estas instituições estão apoiadas nas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001).

Para poder estar em consonância, não somente com os documentos dos órgãos competentes, mas também com o que está sendo discutido na comunidade científica na atualidade, é necessário que a organização do currículo para o ensino de Ciências Biológicas tenha a evolução como princípio organizador e centralizador dos seus ensinamentos (SELLES; FERREIRA, 2005; SILVA; SILVA; TEIXEIRA, 2011).

A necessidade e importância desta centralização para organização curricular do ensino de Ciências Biológicas em face da evolução advém desde o surgimento da teoria da evolução, sendo constatada ao longo do tempo por pesquisadores e docentes brasileiros (SELLES; FERREIRA, 2005).

Em relação à UESB e UESC suas disciplinas neste curso não são apresentadas por eixos, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, mas sim por áreas básicas do conhecimento.

A Botânica no contexto da formação docente

Com base na ementa de cada uma das 27 disciplinas estabelecemos, à *posteriori*, quatro categorias que agrupam estes componentes curriculares: “A interdisciplinaridade nos currículos da Botânica”; “A evolução enquanto eixo centralizador para o ensino de Botânica”; “O utilitarismo na Botânica” e “Fundamentos pedagógicos”. Nestas categorias, por meio do que é proposto para cada disciplina, realizamos um contraponto com as discussões relativas aos estudos sobre currículo.

Na primeira, foi possível estabelecer uma relação com a teoria sociológica do currículo, que apresenta dois tipos de organização curricular: Currículo tipo coleção que é adotado por quatro dos 11 cursos analisados, tendo a interdisciplinaridade restrita aos conhecimentos botânicos, e o do tipo integrado que é utilizado pelos outros sete, nos quais a interdisciplinaridade perpassa todas as disciplinas.

Na segunda categoria, é analisada a validade epistemológica dos conhecimentos relativos à evolução dos vegetais e suas mudanças no tocante as relações de parentesco que interferem na organização curricular, estando estas organizações curriculares relacionadas ao perfil do profissional que se deseja formar.

Ao analisar a terceira categoria, discutimos a visão utilitária das plantas, que reforça o pensamento de exploração do meio ambiente e conduz a um currículo tecnocrático ao estabelecer um vínculo entre a educação e a economia, deixando transparecer a ideologia capitalista.

A última categoria, conduz a análise das disciplinas que preparam o licenciando para a produção de estratégias e metodologias didáticas para o ensino de Botânica na educação básica, estas são relacionadas com as teorias curriculares que almejam a formação para a transformação social, auxiliando os licenciandos no processo de mitigação das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca dos currículos dos cursos para formação de professores de Ciências e Biologia nas Universidades Estaduais da Bahia, podemos concluir que, nestes cursos, há preocupações para atender às resoluções que versam sobre a formação inerentes aos conhecimentos específicos do licenciando, a exemplo as determinações impostas pela resolução nº 02/2015 do CNE e a resolução nº 70/2019 do CEE, que servem de critério para autorização de funcionamento e para reconhecimento perante os órgãos estaduais competentes.

No entantando, os currículos destes cursos apresentam aspectos relevantes quanto a formação pedagógica dos educandos. Discussões estas que vão de encontro com os estudos de renomados autores que discorrem sobre uma formação crítico-reflexiva, construindo subsídios para que o educando possa, quando da sua atuação, conscientizar-se da necessidade de refletir durante e após a sua prática pedagógica, bem como sobre o seu plano de ensino.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. D. S.; AMARAL, I. A. D. A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Ciência Educação (Bauru)**, 21(2), 493-509. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. 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. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 11. nov. 2019.

CARVALHO, L. M. **A natureza da ciência e o ensino das ciências naturais: tendências e perspectivas na formação de professores**. 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/34-artigos-carvalholm.pdf>> Acesso em 23 ago. 2018.

DUTRA, A. P.; GÜLLICH, R. I. C. Ensino de botânica: metodologias, concepções de ensino e currículo. **Revista ENCITEC**, v. 6, n. 2, p. 39-53, 2016.

ESTEVES, L. M. **Meio ambiente & botânica**. São Paulo: Senac, 2011. 304p.

FERNANDEZ, C. PCK-Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. *In*: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–ENPEC, Campinas, SP. **Atas do VIII ENPEC–I CIEC**, p. 1-12, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2005. Brasília: Líber Livro.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações Ensino de Ciências**. vol. 7, n. 3, p. 123-142, dez. 2002.

GÜLLICH, Roque Ismael Costa. **A Botânica e seu ensino: história, concepções e currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 147 f., 2003.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed. 6ª reimp. São Paulo: EdUSP, 2019. 200 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. 99 p.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pg. 13-33.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 94, p. 58-73, 1995.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. **Zetetiké**, p. 51-84. 2003.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, 7(1), 3, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: Entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M. *et. al.* (Org.). **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005. 205p.

SILVA, M. G. B.; SILVA, R. M. L.; TEIXEIRA, P. M. M. A evolução biológica na formação de professores de Biologia. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–ENPEC, Campinas, SP. **Atas do VIII ENPEC–I CIEC**, 2011.

SILVA, T. S. **A Botânica na Educação Básica: Concepções dos alunos de quatro escolas públicas estaduais em João Pessoa sobre o Ensino de Botânica**. 2015. Disponível em <<http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/2015/a-botanica-na-educacao-basica-concepcoes-dos-alunos-de-quatro-escolas-publicas-estaduais-em-joao-pessoa-sobre-o-ensino-de-botanica.pdf/view>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, 2018, 48.168: 388-411.

TEIXEIRA, P. M. M. Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2003.

ULIANA, E. R. Histórico do curso de ciências biológicas no Brasil e em Mato Grosso. *In*: VI Colóquio Internacional-Educação e Contemporaneidade. **Anais do VI Colóquio Internacional-Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**. [Alagoinhas: UNEB], 2011A. Disponível em: <https://portal.uneb.br/alagoinhas/wpcontent/uploads/sites/14/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de ciências biológicas – licenciatura**. [Barreiras: UNEB], 2011B. Disponível em: <https://portal.uneb.br/barreiras/wp-content/uploads/sites/28/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-6.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em ciências biológicas**. [Teixeira de Freitas: UNEB], 2011C. Disponível em: <https://portal.uneb.br/teixeiradefreitas/wpcontent/uploads/sites/29/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em ciências biológicas**. [Paulo Afonso: UNEB], 2011D. Acesso em: <https://portal.uneb.br/pauloafonso/wpcontent/uploads/sites/27/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-4.pdf>. Acesso: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em ciências biológicas**. [Caetité: UNEB], 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/caetite/wpcontent/uploads/sites/25/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas para fins de reconhecimento**. [Senhor do Bonfim: UNEB], 2010. Disponível em: <https://portal.uneb.br/senhordobonfim/wp-content/uploads/sites/26/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico de Curso** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <wagner.silva@uesb.edu.br> em 07 mai. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Resolução Consepe nº 01/2010**. [Ilhéus: UESC], 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/publicacoes/consepe/01.2010/01.2010.rtf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus de Itapetinga**. [Itapetinga: UESB], 2010. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/doc_cursos/biologia_lic_it_projeto_reconhecimento.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto de renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus de Vitória da Conquista**. [Vitória da Conquista: UESB], 2012. Disponível em: [http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wpcontent/uploads/doc_cursos/biologia_lic_v c_projeto_renovacao_reconhecime nto.pdf](http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wpcontent/uploads/doc_cursos/biologia_lic_v_c_projeto_renovacao_reconhecime nto.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas campus de Jequié**. [Jequié: UESB], 2011. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wpcontent/uploads/doc_cursos/biologia_lic_jq_projeto_renovacao_reconhecime nto.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

URSI, S. *et al.* Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 7-24, 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

A FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS DA UFRA: UM OLHAR DOS LICENCIANDOS

PAULA LORENA C. A. DA CRUZ

Professora Doutora da Universidade Federal Rural da Amazônia – PA, paula.cruz@ufra.edu.br

LUANA COSTA VIANA MONTÃO

Professora Doutora da Universidade Federal Rural da Amazônia - PA, luana.viana@ufra.edu.br

RESUMO

Esse artigo é resultado de uma pesquisa realizada sobre a formação inicial de professores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O objetivo é refletir acerca do processo de construção identitária dos licenciandos da UFRA – Belém em relação a sua formação docente e a instituição de ensino. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e foi realizada a partir de um levantamento de dados por meio de um questionário aberto aplicado aos alunos das licenciaturas. Como técnica de análise foi utilizado a análise de conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977). Enquanto aporte teórico, fundamenta-se nas contribuições de Nóvoa (2017) sobre a formação de professores. A pesquisa teve como resultados análises significativas a partir das contribuições dos alunos. Abordou a compreensão discente acerca da formação docente inicial, passando pela percepção que possuem sobre a UFRA a respeito da formação de professores. Além disso, destacou-se a compreensão e a percepção de si mesmos enquanto futuros professores. Por fim, observa-se que este artigo contribui para as pesquisas sobre formação inicial de professores brasileiros, de forma particular de professores amazônidas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Universidade, Identidade Profissional.

INTRODUÇÃO

As licenciaturas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) são cursos recentes. A própria instituição enquanto universidade é recente, tendo sido criada através da Lei 10.611 de 23 de dezembro 2002, publicada no Diário Oficial da União em 24/12/2002 (BRASIL, 2002). Contudo, sua origem data do ano de 1918, com a criação da Escola de Agronomia do Pará através do Decreto Federal nº 8.319 de 20 de outubro de 1910 (SOUSA, 2019), sendo transformada em Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), Decreto-Lei nº 8.290 de 5 de dezembro de 1945, com sede em Belém – PA (BRASIL, 1945).

A instituição permaneceu como única escola de agronomia da região amazônica. Porém em 1968, quase foi agregada a Universidade Federal do Pará (UFPA) devido a orientação do Capítulo V da Reforma Universitária realizada pela Ditadura Cívico-Militar, a qual previa que as instituições agrícolas isoladas deveriam ser incorporadas a universidades ou transformadas em universidades. Contudo, no caso da EAA, depois de conversas com o ministro da Educação, Jarbas Passarinho, decidiu-se por permanecer enquanto escola independente, sendo transformada em Faculdade de Ciências Agrárias do Pará no ano de 1972 e em 2002, na Universidade Federal Rural da Amazônia (SOUSA, 2019).

É possível observamos que a instituição passou longos anos da sua existência com suas atividades dedicadas exclusivamente ao desenvolvimento de cursos relacionados área de Ciências Agrárias. Esse histórico legou a UFRA o reconhecimento da instituição de Ensino Superior mais antiga da região norte dedicada a atividades agrárias.

A transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) em Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), desencadeou algumas mudanças como a ampliação de campi pelo interior do estado do Pará (Paragominas, Capitão Poço, Santarém e Paraupébas) e oferta de novos cursos, incluindo os das Licenciaturas (BRASIL, 2021)

O primeiro curso de licenciatura ofertado pela UFRA - Belém, foi o de Licenciatura em Computação no ano de 2009, através da Resolução CONSUN/UFRA nº 33, de 10/12/2009, tendo o seu reconhecimento pelo MEC através da Portaria INEP/MEC nº 303, de 27/12/2012 (UFRA, 2013). Após dois anos, diante das políticas educacionais para inclusão vivenciadas pelo país, foi

aprovado o curso de graduação em Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS de acordo

[...] com as orientações do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e, em conformidade com o Decreto nº 5.626/2005 e o Decreto nº 7.612/2011, que fortalece a Educação Bilíngue no Brasil, por meio da criação de curso de Letras LIBRAS (bacharelado e licenciatura) (UFRA, 2016, p. 11).

A criação do referido curso representa a abertura da instituição para as questões de inclusão social e para a necessidade de se formar profissionais capacitados para atuar nas escolas, ampliando o acesso e a democratização do ensino.

Em seguida foi criado o curso de licenciatura em Letras/Português através da Resolução CONSUN ou CONSEPE Nº 395 de 27/02/2018 (UFRA, 2017), continuando com as ações de implantação de cursos de formação de professores de nível superior. E por último e mais recente curso de licenciatura temos o curso de Pedagogia, que teve seu Projeto Pedagógico aprovado através da Resolução nº 356 de 29 de agosto de 2017 e teve início no ano de 2020 (UFRA, 2019).

Observamos que mesmo a instituição sendo criada em 2002, passaram-se cerca de 7 anos para implantar o primeiro curso na área de formação de professores. Isso nos revela, o quanto ainda é recente a presença das licenciaturas e quanto necessitam expandir os seus horizontes com a possibilidade de novos cursos que ampliem as opções de formação de professores. Assim, torne a universidade um ambiente multifacetado, com diversas áreas do conhecimento compondo a UFRA.

Diante da breve contextualização do surgimento de cursos de formação de professores na UFRA, a nossa pesquisa que tem por objetivos refletir acerca do processo de construção identitária dos licenciandos da UFRA – Belém, a partir da percepção sobre si mesmos enquanto futuros professores e em relação a percepção que possuem sobre a UFRA a respeito da formação de professores.

A pesquisa se apresenta de forma relevante no contexto de formação de professores, na compreensão da construção identitária que passa pela formação universitária. Sabemos que a formação da identidade profissional não se inicia somente dentro do ambiente universitário, pois a história de vida de futuros professores influenciou as suas escolhas profissionais, bem

como influenciam a sua formação docente. Contudo, o período de permanência na universidade de significativa relevância no processo de construção identitária profissional, a qual continua durante a atuação docente.

Para realizarmos a pesquisa, utilizamos um questionário criado na plataforma Google Forms e apresentada aos alunos dos quatro cursos de licenciaturas da UFRA -Belém. Escolhemos esse meio de coleta de dados devido a pandemia do Covid-19 e por ser um instrumento de coleta eficaz e de retorno rápido.

Em relação ao aporte metodológico, optamos, a partir das repostas coletadas pelos alunos, por realizarmos a análise a partir das contribuições de Laurence Bardin sobre análise de conteúdo. Apoiamo-nos em referenciais teóricos propostos pelo António Nóvoa sobre a formação dos professores, especificadamente, sobre a formação inicial.

Durante a pesquisa, buscamos realizar perguntas sobre as motivações da escolha dos cursos, as expectativas ao entrar no curso, as dificuldades, desafios vivenciados, bem como a compreensão dos alunos sobre a profissão para qual está sendo formado e a compreensão da instituição de ensino de que frequenta enquanto a formação de professores.

A respeito dos resultados, observamos que os alunos identificam a necessidade da UFRA se desvincular do 'rótulo' de instituição agrária e que as licenciaturas precisam crescer em visibilidade dentro da UFRA. Além disso, foi possível compreender a visão dos alunos acerca da graduação que cursam, da construção dessa identidade profissional que passa por esse período de formação.

Portanto, a pesquisa trouxe análises significativas a partir das contribuições dos alunos das licenciaturas da UFRA, sobre a compreensão dos discentes sobre a formação docente inicial, passando pela percepção que possuem da sua instituição de ensino a respeito da formação de professores, bem como vão compreendendo e percebendo como futuros professores.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Toda pesquisa requer escolhas, escolhas de caminhos a percorrer para se chegar a um objetivo. Dessa forma, a metodologia se apresenta como caminho, como procedimentos que são adotados para a realização da pesquisa.

O caminho metodológico escolhido para realizarmos esse estudo foi a pesquisa de caráter qualitativo. Isso devido aos objetivos traçados no delineamento da investigação, que traziam indagações como as motivações,

expectativas, desafios e percepções acerca de assuntos abordados e somente numa pesquisa qualitativa é possível investigar.

A pesquisa qualitativa se preocupa

com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 12).

A pesquisa qualitativa oferece uma perspectiva metodológica que não está preocupada em quantificar, mas compreender um dado contexto. Essa visão metodológica colabora com os intuitos dos estudos em questão, a saber: compreender como os alunos de licenciatura da UFRA, se percebem como futuros professores em formação e como compreendem o papel da sua instituição nesse processo.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o levantamento de dados. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo questionamento direto que se realiza acerca do problema estudado com o intuito de obter conclusões sobre os dados coletados. Além disso, na maioria dos levantamentos de informação, não se pesquisa todos os integrantes do grupo social em análise, mas uma amostragem e as conclusões são apresentadas representando a totalidade do grupo.

Corroborando com Gil (2002), o questionário foi aplicado a uma amostra de licenciandos de diferentes períodos letivos dos quatro cursos de graduação em licenciatura oferecidos pelo campus Belém da UFRA, por meio do Google Forms. As turmas selecionadas, foram as mesmas que as autoras estavam lecionando no semestre e foi apresentado em sala de aula no modelo remoto, sendo solicitado de forma voluntária a participação na pesquisa.

A escolha do Google Forms como ferramenta ocorreu por dois motivos: primeiro, por causa da Pandemia do Covid-19, que impossibilitou que a pesquisa fosse feita presencialmente com os alunos em sala de aula da instituição; segundo, porque compreendeu-se que essa ferramenta possui características significativas para a realização da pesquisa, como a possibilidade de acesso em qualquer lugar e horário, o que possibilitou uma participação maior dos discentes. Além disso, a agilidade na coleta de dados e análise dos dados, visto que o Google Forms apresenta os resultados de forma rápida, pois após o preenchimento do formulário pelos alunos,

imediatamente foi possível verificar os dados coletados, facilitando a análise posteriormente. Como também, a facilidade de uso tanto pelos alunos como pelos pesquisadores.

Após o recolhimento dos dados da pesquisa, optamos por realizar a análise das informações através da análise de conteúdo. Para Moraes (1999), a análise de conteúdo se apresenta como uma metodologia de pesquisa útil e variada para os estudos no campo educacional. Esse método faz parte do domínio da abordagem qualitativa e possibilita ao pesquisador uma interpretação dos dados que “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p.9).

Para a realização da pesquisa decidimos por seguir as orientações de Laurence Bardin (1977) no desenvolvimento da análise de conteúdo. Então, o primeiro momento foi a seleção do material a ser analisado, a saber: as informações recolhidas no levantamento feito a partir do formulário do Google e seleção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas de Pedagogia, Letras Libras, Letras Português e Computação.

Em seguida, foi realizada a leitura dos documentos selecionados levando em consideração as unidades de registro apresentadas pela autora. A respeito das unidades de registro, segundo Bardin (1977) correspondem às unidades de significação que se pretende analisar e devem estar relacionadas aos objetivos da pesquisa, são de natureza variada, podendo ser palavras ou temas. Optamos pela análise temática, pois “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Os temas escolhidos para nortear a análise foram a formação identitária do professor e a visão dos alunos acerca do curso e da instituição na formação de professores. Entende-se que através do dessas duas temáticas norteadoras é possível analisar e chegar a conclusões acerca da pesquisa. Após a leitura, a definição das unidades de registro temáticas, iniciou-se o processo de inferência e interpretação das informações obtidas.

Neste contexto, um dos aspectos fundamentais nesse processo metodológico é compreender a partir de que lente se irá olhar para as respostas fornecidas por aqueles que contribuíram com o estudo, para isso se faz necessário ter claro o aporte teórico que irá acompanhar a metodologia da pesquisa.

Escolhemos as contribuições de António Nóvoa para analisar, compreender e inferir os dados coletados acerca da formação de professores,

particularmente do que se trata da formação inicial, pois a pesquisa se debruça no universo de licenciandos, ou seja, de futuros professores.

Ao se tratar de professores é preciso compreender primeiramente que quem exerce esta profissão é uma pessoa e por isso a formação docente “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

A formação da identidade profissional passa pela identidade do sujeito, que precisa ser considerada nas instituições de formação de professores. Neste sentido, o referido autor defende que as instituições precisam construir meios que valorizem a preparação desse sujeito, a sua entrada nas instituições educativas e o desenvolvimento desse profissional docente. Para isso, é significativo entender as motivações, as expectativas, os desafios e as frustrações dos discentes das licenciaturas porque implícito nessas subjetividades se encontram também aspectos que influenciam a formação e a construção identitária do futuro docente.

A construção da identidade do professor é algo complexo e maleável. Podemos afirmar que seu despontar está relacionado, inicialmente, a questões emocionais como: por quais motivos se fez a escolha da licenciatura? A história de vida pessoal pode responder e elucidar tais motivações, pois segundo Tardif (2012), as disposições pessoais são aspectos que encontram raízes nas influências familiares, nas experiências educacionais escolares e nas vivências sociais que deixam marcas na compreensão do ser professor e nas suas práticas, futuramente, enquanto docente.

Nascimento (2002), compreende que existem dimensões que influenciam a construção da identidade docente, entre elas estão a dimensão motivacional e a representacional, a qual está relacionada a percepção que o sujeito tem da profissão que escolheu e de si próprio enquanto futuro professor.

Além da construção identitária do professor que é algo dinâmico e influenciado por diversas dimensões, compreendemos que a instituição de ensino também colabora para essa formação, pois é nela que o futuro professor passa um certo tempo em formação para se tornar professor.

Diante da importância dessas instituições no processo de profissionalização do professor e da construção da identidade profissional entendemos que é necessário “pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a

forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais” (NÓVOA, 2017, p.1114). Nesse intuito, buscamos escutar os discentes sobre as suas percepções acerca da percepção que têm da instituição em relação a formação de futuros professores, bem como entender através dos documentos da UFRA que caminhos se percorre para formar estes profissionais, as expectativas da instituição na formação dos futuros docentes.

O SER PROFESSOR NAS PERSPECTIVAS DOS LICENCIANDOS DA UFRA.

A construção da identidade profissional é algo que não se inicia nos cursos de formação docente, mas tem raízes mais distantes, que devem ser consideradas nos estudos sobre formação da identidade do docente. A história de vida pessoal é um dos aspectos que possibilitam compreender como ocorre essa construção da identidade profissional, as relações sociais construídas ao longo da história das pessoas, os espaços frequentados, ocupados e até mesmo construídos no itinerário de sujeitos, contribuem para formar uma identidade profissional.

É a partir da história da pessoa, dos caminhos percorridos, que é possível compreender as motivações para ser professor. Quando os discentes entram na universidade, trazem uma predisposição para cursar a licenciatura escolhida. Dessa forma

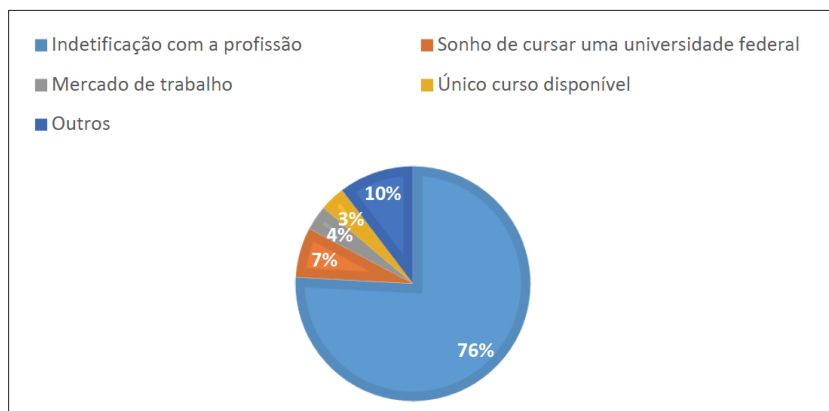
É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores. Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Por esse motivo a pesquisa se debruçou no conhecimento dessa predisposição, nas motivações de se escolher uma licenciatura para cursar na UFRA. Diante das respostas dos discentes, encontrou-se diversas motivações, que iam desde uma identificação com a profissão até o fato ter sido a única alternativa que tiveram, o que não significa algo positivo, pois a

falta de identidade com a profissão é um aspecto de fragilidade profissional como afirma Nóvoa.

Em relação aos estudantes de licenciatura que responderam ao formulário, é possível observar através do gráfico abaixo que 76% dos discentes que participaram da pesquisa apresentaram como motivação para a escolha a identificação com a profissão professor. No entanto, uma minoria que apresentou outras motivações como a facilidade da área para o mercado de trabalho, o sonho de entrar em uma universidade federal, ou não ter se atentado para a modalidade do curso escolhido. Este foi o caso do relato de um aluno do curso de Licenciatura em Computação, que não percebeu que a oferta era para uma licenciatura. Por fim, outro motivo apresentado foi a disponibilidade do curso no momento de escolha. Para entendermos esse tipo de motivação é preciso considerar que no Brasil, o formato atual de acesso à universidade pública é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o aluno precisa alcançar média necessária para entrar na graduação. Desta forma, muitos acabam escolhendo o curso partindo da nota que obtiveram e não pela escolha do curso desejado.

Gráfico 1: Motivos da escolha da licenciatura.



Fonte: Dados das autoras, (2021).

Os dados acima revelam que os discentes dos cursos de licenciatura da UFRA- Belém apresentam nas suas escolhas pelo curso motivações positivas. Tais motivações revelam um depósito talvez consciente ou inconsciente de vivências do seu passado que os fizeram escolher ser professor.

Na maioria das respostas analisadas era comum a afirmação de que a escolha remetia ao sonho de ser professor, por uma identificação com a

profissão. Neste sentido, os alunos compreendiam a educação e o ser professor enquanto possibilidade de ser agente de mudanças sociais como podemos observar nos relatos de alunos de licenciaturas, a seguir:

QUADRO 1: Respostas dos alunos da UFRA sobre identidade profissional

ESTUDANTE A	Me identifico muito com a área de Licenciatura, pois sempre gostei de ensinar, sempre tive em mente que é somente através da educação, da arte de ensinar que as coisas mudariam, tanto para mim quanto para a pessoa instruída
ESTUDANTE B	Porque acredito que ser professor é poder mudar todos os dias positivamente a vida de alguém através da educação
ESTUDANTE C	Pois acredito que a licenciatura é o pilar de tudo

Fonte: Dados das autoras (2021).

Ao analisar as respostas apresentadas pelos alunos consultados, compreendemos que existe um entendimento pessoal de que a área escolhida para a profissão possui relevância social e que ser professor passa por uma posição estratégica nas relações complexas que unem a sociedade (TARDIF, 2012).

Por isso, na atualidade se faz necessário, “imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

As respostas para as perguntas supracitadas podem apresentar um ponto de inércia nas disposições pessoais, o qual é apresentado pelo Nóvoa (2017), ao defender o conceito de posição¹ na formação de professores. Então a disposição pessoal, surge de uma predisposição, que encontramos nas respostas, nas escolhas pela licenciatura dos estudantes pesquisados.

Refletindo sobre a disposição e motivação pessoal como ponto de partida da opção profissional, se faz necessário que os cursos de formação de professores percebam estas questões subjetivas como algo importante para o fortalecimento da construção da identidade profissional. Neste sentido, é preciso elaborar modelos e estruturas que contribuam para o desenvolvimento dessas disposições, que sejam lugares de autoconhecimento e de

1 Para Nóvoa (2017), o termo ‘posição’ apresenta diversas possibilidades, das quais são apresentadas cinco posições, a saber: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

autoconstrução desde o primeiro momento de contato dos discentes com os cursos de licenciatura.

Partindo das disposições pessoais dos alunos, identificamos as expectativas que são construídas no início do processo formativo docente e que sofrem mudanças ao longo do tempo de formação inicial. As expectativas podem contribuir com o engajamento do discente no curso escolhido. Por outro lado, as frustrações e os desafios advindos dessas expectativas podem causar uma bifurcação, dependendo de como aquele aluno reage diante das dificuldades. Desta forma, é possível que ocorra desmotivação, evasão ou uma resignificação das expectativas dos discentes tornando-as mais próximas da realidade. Isto pode levar a um amadurecimento do processo de construção profissional, no qual se entende os desafios e frustrações como oportunidades de desenvolvimento.

Os discentes das licenciaturas da UFRA apresentaram diferentes expectativas a respeito do curso escolhido. Desta forma, adotamos a classificação em três grandes grupos de expectativas, a partir das respostas disponibilizadas, a saber: aprender a ser professor, alcançar um lugar no mercado de trabalho e contribuir com mudanças sociais.

Gráfico 2: Expectativas dos alunos sobre as licenciaturas.



Fonte: Dados das autoras, (2021).

Ao analisarmos as expectativas dos alunos, observamos que elas corroboraram com as motivações, pois 76% dos alunos que responderam ter como motivação para estar no curso a identificação com a profissão professor e 56% dos alunos responderam que entre as expectativas do curso escolhido está o desejo de aprender a ser professor. Os alunos foram relacionando o desejo de aprender sobre ensinar. Esse dado é positivo na formação

docente, pois compreende-se que no processo de construção identitária dos alunos investigados existe uma disposição em ser formado e uma compreensão de que a universidade pode e deve ser esse lugar que colabora com a formação docente.

Em relação a expectativa de que o curso lhes proporcione um lugar no mercado de trabalho, verificamos que isto não isenta a preocupação com uma formação docente de excelência. As respostas a respeito desse item estavam constantemente relacionadas ao desenvolvimento de uma formação profissional de excelência. Neste sentido, a preocupação com o mercado de trabalho, em geral, não se caracterizava como possuindo uma visão estritamente mercadológica, mas caracterizada por uma visão abrangente a respeito da profissionalização que inclui uma atuação compromissada na área.

O terceiro grupo de alunos apresentou expectativas também relacionadas ao ser professor, porém trouxeram em suas respostas um olhar mais voltado para as questões sociais. Deste modo, verificou-se uma expectativa de ao final do curso poder ser um profissional que contribua para ofertar oportunidades a pessoas desprivilegiadas economicamente, disponibilizando um processo educativo crítico e transformador.

No grupo 'Outros' encontramos respostas que remetem à incertezas, ou seja, alunos que não demonstraram muitas expectativas em relação ao curso ou a instituição. Nesta amostra alguns indicaram que o medo da pandemia do Covid-19 e o ensino remoto foram fatores desmotivadores e que não possibilitaram criar expectativas. Outros apresentaram receio de não conseguir terminar o curso, revelando uma insegurança pessoal. Houve apenas um discente que apresentou a expectativa de manter o curso como segunda opção na carreira profissional. Por fim, alguns alunos se mostraram preocupados com o cumprimento das propostas contidas nos PPCs dos cursos para a formação docente.

A partir da reflexão acima, vale destacar outro questionamento que trata da percepção dos alunos sobre o atendimento de suas expectativas, ou seja, se a formação docente que a UFRA tem oferecido através dos docentes tem sido atendida. Desta forma, 87% dos discentes confirmaram que suas expectativas estão sendo realizadas, revelando que se sentem em processo de formação para ser docente, como podemos observar a seguir:

Gráfico 3: Expectativas realizadas.



Fonte: Dados das autoras, (2021).

A partir desses levantamentos, foi possível identificar qual a percepção dos discentes em relação a formação docente apresentada pela instituição na qual estudam. A preocupação com o cumprimento do PPC dos cursos mostra que alguns estudantes estão atentos ao que está descrito nos documentos.

A UFRA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

As instituições de ensino superior de formação de professores como espaços de construção de saberes docentes, trazem em sua estrutura um projeto pedagógico, comumente conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPC). Este documento apresenta elementos como a caracterização, os objetivos, as justificativas, o público-alvo, a estrutura curricular, a metodologia, as concepções pedagógicas, as possibilidades de campo de atuação e o perfil do egresso, ou seja, daquele profissional após a conclusão do curso.

A respeito do perfil do egresso é importante destacar que cada curso apresenta suas especificidades em relação a esse profissional, mas também aspectos em comum. Neste sentido, o delineamento do perfil profissional que se quer formar em uma licenciatura mostra o que a universidade espera construir ao fim do processo formativo inicial.

No PPC do Curso de Licenciatura em Computação observamos no perfil do egresso as seguintes características: foco na sólida formação na área específica do conhecimento em computação; o conhecimento a respeito das

concepções pedagógicas e didáticas para a utilização na área específica de formação, baseada na formação de um professor reflexivo, criativo, autônomo, atuando na área de forma ativa; atenção com a formação humana e técnica, buscando um interacionismo entre as áreas (UFRA, 2013).

A expectativa da UFRA ao formar um professor de Letras LIBRAS é que possua o domínio teórico e técnico da Língua Portuguesa e da LIBRAS, atuando no Ensino Básico como professores de 1ª e 2ª língua, bem como apresentando postura ética e crítica na sua atuação enquanto docente (UFRA, 2016).

O curso de Letras/Português, por sua vez, objetiva formar um docente que tenha conhecimento da área específica da língua portuguesa, bem como ser um profissional comprometido com os valores da sociedade democrática, atento às questões sociais, com a atuação crítica da profissão e preparado para formular intervenções pedagógicas (UFRA, 2017).

Por fim, o curso de Pedagogia define que o egresso do curso deve ser capaz de planejar, avaliar e executar atividades de ensino e gestão, ter uma sólida formação dos saberes necessários para o exercício da sua profissão, bem como educar para promoção da inclusão social, sendo um profissional reflexivo sobre a sua prática e enquanto sujeito no mundo (UFRA, 2019).

Em face do contexto apresentado, observamos que cada curso analisado possui especificidades, mas também apresenta características em comum como a formação pedagógica, a atuação comprometida com valores como ética, diminuição das desigualdades, formação reflexiva e autônoma. Essas características apresentadas são as expectativas da UFRA, a partir de cada curso de licenciatura tem de formar os seus discentes. Contudo, qual será a percepção dos discentes em relação à instituição na formação deles enquanto futuros professores?

Para os estudantes da licenciatura, ao perguntarmos sobre as suas percepções acerca da formação docente dos licenciandos realizada pela UFRA, os que apresentaram a opinião negativa apontavam como principais motivos para esse ponto de vista os seguintes aspectos: O primeiro foi relacionado à necessidade da instituição em investir mais na contratação de docentes com mestrado e doutorado; Outros responderam que alguns professores precisam melhorar em termos pedagógicos e se atualizarem nas questões de metodologias ativas, particularmente na atuação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A partir dos dados coletados inferimos que os alunos que apontaram a deficiência nas TICs se pautam na experiência de

ensino remoto oferecido pela instituição no período pandêmico do Covid-19, assim revelando uma fragilidade dos docentes nessa área.

Alguns alunos do curso de Letras LIBRAS apontaram como sendo necessária a inserção de mais professores surdos no quadro docente, pois acreditam que esses trariam mais conhecimento sobre a língua e disciplinas na área específica. Deste modo, indicaram que o curso precisa melhorar. Além disso, outros discentes apontaram as questões de infraestrutura da instituição e investimento na área das licenciaturas, como aspectos que impactam e que são relevantes para uma ‘boa’ formação docente.

Ente os discentes que apresentaram opiniões com caráter positivo destacaram muito mais o funcionamento do curso e a capacitação dos docentes da UFRA do que a respeito das políticas institucionais. Podemos observar esses posicionamentos a partir de trecho de respostas dos próprios alunos a seguir:

Quadro 2: Respostas de licenciandos da UFRA sobre formação docente.

ESTUDANTE D	“A UFRA em si, não está preparada, mas o corpo discente, principalmente do meu curso, está se empenhando, juntamente a coordenação do curso para que tenhamos bons resultados e até agora tudo andou muito bem.”
ESTUDANTE E	“Muito boa, pois muitos dos professores do meu curso batalharam muito para que o curso de pedagogia fosse criado na UFRA, e eles dão um apoio incrível para todos nós.”
ESTUDANTE F	“Boa, apesar de todas as dificuldades, o quadro é bom, professores excelentes.”

Fonte: Dados da autora.

O quadro 2 permite observar que a maioria dos alunos participantes apresentam uma percepção positiva sobre o processo de formação docente, mas é possível compreender que está associada a relação interpessoal com os docentes. Portanto, a excelência da formação docente da instituição está relacionada ao olhar que os alunos têm sobre os seus docentes. Acreditamos que esta relação ocorre devido a ser o docente a figura institucional mais próxima dos discentes, aquela que eles têm mais contato durante o seu processo formativo.

Desta forma, é possível compreendermos que o contato mais direto dos alunos com os docentes proporciona influência na formação desses futuros professores, seja positiva ou negativa. Neste sentido, Nóvoa (1995) salienta que a formação do professor passa pela sua história de vida dos docentes

é preciso levar em consideração essas relações interpessoais, que deixam marcas na história das pessoas e que influenciam a atuação futura desses docentes em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa versou sobre a formação inicial de professores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) objetivando refletir acerca do processo de construção identitária dos licenciandos da UFRA – Belém em relação a sua formação docente e a instituição de ensino.

Possibilitar aos alunos expressar as suas opiniões é uma oportunidade de tornar o processo de ensino mais dialógico a partir da reflexão de como eles compreendem o movimento de se tornar professores. Além disso, é relevante para a área de estudos em formação de professores realizar estudos que identifiquem como os discentes percebem esta formação por meio da instituição e que isso faz parte de sua formação identitária profissional.

A análise dos dados coletados permitiu observar como os discentes das licenciaturas da UFRA se percebem nesse processo formativo de futuros professores. Neste sentido, as motivações da escolha profissional delineam uma identificação com a profissão professor e as motivações pessoais se relacionam com as vivências das suas histórias de vida. Além disso, é possível relacionar as motivações das escolhas com as expectativas da formação, pois nesse quesito a maioria associou a sua expectativa do curso com o aprender a ser professor. Desta forma, foi possível identificar que a maioria dos estudantes pesquisados concordam que suas expectativas estão sendo realizadas, ou seja, percebem esse processo formativo dentro da UFRA como sendo positivo.

Em relação as críticas a formação docente realizadas pelos discentes, verificou-se que estão associadas em sua maioria à instituição e algumas aos professores. Isto revela que na percepção dos discentes a instituição precisa melhorar e investir mais no desenvolvimento das licenciaturas. No entanto, mesmo em meio as críticas a instituição, os discentes acreditam que estão sendo bem formados, que a instituição possui de forma geral professores capacitados e que existem para os egressos do curso grandes chances no mercado de trabalho.

Outro ponto relevante é a compreensão geral de que a atuação dos docentes institucionais têm gerado um relacionamento interpessoal que tem influenciado positivamente na construção da sua identidade profissional.

A partir do estudo realizado, podemos assim, inferir que se faz necessário compreender mais sobre o olhar do professor em formação, entendendo que este olhar pode contribuir para uma reflexão acerca da formação de professores. Compreendemos, também que a pesquisa possui outras possibilidades de aprofundamento da temática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1 ed. França: Presses Universitaires de France, 1977.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.290, de 5 de dezembro de 1945**. Cria a Escola de Agronomia da Amazônia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-lei-8290-5-dezembro-1945-457481-publicaaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set 2021.

_____. **Lei No 10.611, de 23 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará em Universidade Federal Rural da Amazônia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10611.htm Acesso em: 10 set 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, M. A. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. Dissertação de doutoramento. Coimbra: FPCEUC, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt Acesso em 05 ago 2021.

SOUSA, Ranyelle Foro de. **Memórias de uma instituição de ensino superior em Belém do Pará: uma história da Escola de Agronomia da Amazônia (1945-19712)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

UFRA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Computação: Modalidade Licenciatura**. 2103. Disponível em https://novo.ufra.edu.br/images/PPC_Licenciatura_Computacao.pdf Acesso em: 12 ago 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Letras LIBRAS**. 2016. Disponível em: <https://letraslibras.ufra.edu.br/images/PPC-LETRAS-LIBRAS.pdf> Acesso em: 10 ago 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <https://letrasportugues.ufra.edu.br/images/PPC-Letras-Lngua-Port.-Belm.pdf> Acesso em: 12 ago 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2019.

_____. **História**. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=268 Acesso em: 22 set 2021.

A GAMIFICAÇÃO USADA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS POLÍGONOS

AGNES LILIANE LIMA SOARES DE SANTANA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, agnes@dcx.ufpb.br;

LAÍS CÂNDIDO DOS SANTOS

Graduanda do Curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, candido@estudantes.ufpb.br;

MARILENE SILVA DE ALMEIDA

Graduanda do Curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, almeidamarilene553@gmail.com;

CARLOS ALEX ALVES

Professor orientador: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Para a Ciência da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, carlos.alex@unesp.br.

RESUMO

O presente artigo abrange uma pesquisa situada no Grupo de Trabalho de Educação Matemática que abordou o uso da gamificação como metodologia ativa no estudo dos polígonos. No campo investigativo, ele foi norteado pelo seguinte problema de pesquisa: Como o uso da Gamificação, enquanto estratégia lúdica, pode auxiliar no processo de ensino dos polígonos e, simultaneamente, facilitar o processo de aprendizagem de maneira ativa, dinâmica e também significativa? A metodologia empregada para a análise dos dados adotada na pesquisa vincula-se a pesquisa de abordagem qualitativa e seu deu mediante a realização de uma oficina pedagógica, aplicada remotamente, para duas turmas da 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID-UEPB-CAMPUS IV – na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – localizada no município de Mamanguape/PB. Foram abordados na oficina conteúdos que envolvem conceitos dos polígonos, utilizando como principal recurso o uso do *Wordwall*. Para produção dos dados foi aplicado um questionário e um game em formato de *Quiz* para revisão do assunto e execução da trilha dos polígonos. Os principais resultados revelaram que a forma gamificada de apresentação do conteúdo contribuiu para que os alunos ficassem engajados e entusiasmados com o tema de estudo. Por fim, o estudo evidenciou a necessidade de práticas formativas nos cursos de formação de professores para potencializar o trabalho docente tanto nesses tempos pandêmicos quanto para além dele. Nesse cenário, o PIBID também configura-se como uma interface entre a escola e a universidade.

Palavras-chave: Educação Matemática, Gamificação, Polígonos.

INTRODUÇÃO

Em uma era digital em que a tecnologia e informação passaram a ser essenciais a todo momento e para todas as pessoas, é notório a grande facilidade de acesso a dispositivos digitais e de fácil portabilidade entre a maioria dos discentes. Com isso, a tecnologia passou a servir como suporte não só em empresas, comércios ou em cursos de graduação, mas sim em todos os âmbitos escolares para que venha a servir como suporte para os professores dinamizarem e facilitarem os conteúdos abordados em sala de aula.

Na Matemática, o uso da tecnologia passa a ser um grande potencializador pedagógico. Vieira (1999) diz que, para que estas tecnologias promovam as mudanças esperadas no processo educativo, devem ser usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramentas pedagógicas para criar um ambiente interativo.

As Aulas de Matemática sempre tiveram uma imagem pejorativa que foi construída ao longo do tempo e que já apresentava dificuldades de aprendizagem, algo que era evidenciado desde a Educação Básica. É nítido que a dificuldade enfrentada no ensino e aprendizagem neste componente curricular trouxe inúmeras visões sobre a forma de ser trabalhada principalmente no ensino remoto, onde foi necessário se adaptar a esse novo modo de ensino com principal foco tentar reduzir os efeitos da crise na Educação.

No surgimento de um dos maiores problemas atuais de saúde pública ao final do ano de 2019, o novo coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe consigo a preocupação de nos adaptarmos e buscar uma nova estratégia criando uma alternativa que visa reduzir o impacto da crise educacional e, ao mesmo tempo, projetar segurança nesse novo meio de ensino.

O ensino de Matemática deve basear-se em propostas que valorizem o contexto social do educando, partindo de sua realidade, de indagações sobre ela, para a partir daí definir o conteúdo a ser trabalhado, bem como uma das formas de leitura do mundo. (MONTEIRO e JUNIOR, 2003, p. 38).

E diante todo esse contexto que estamos vivenciando, é nesse momento que se faz necessário usar ao máximo ferramentas que apresenta novos paradigmas e requisitos para a construção de novos conceitos e práticas, isso porque a matemática ensinada atualmente ainda é obsoleta e

desinteressante. Logo, é imprescindível aos docentes buscarem novas metodologias de ensino para motivar e despertar o interesse dos alunos nesse processo de aprendizagem.

Com as novas tecnologias da informação e da comunicação é possível a busca de recursos para o resgate dos interesses dos alunos pela aprendizagem, uma vez que elas conseguem transformar à nossa maneira de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar. As mídias sociais se concentram no engajamento social das pessoas em todo o mundo. Com isso, setores, como a educação, têm sido influenciados por elas, já que as mídias apresentam mecanismos que podem auxiliar em sala de aula.

A notória falta de interesse dos alunos na disciplina de matemática nos diversos níveis de ensino, fez-se necessário aos docentes buscarem novas formas de ensinar a fim de minimizar tal cenário. Uma das maneiras seria colocar em prática o uso da gamificação, essa metodologia capaz de fazer com que a aprendizagem ocorra de forma lúdica e natural. Kapp (2012) define gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas.

A utilização do recurso metodológico como auxílio na construção do conhecimento através de jogos digitais, a Gamificação, no espaço educacional vem aumentando constantemente, pois ela apresenta um material de apoio lúdico e por criar experiências significativas quando aplicadas no ambiente escolar. Busarello (2016), descreve 4 princípios norteadores da gamificação:

- a. embasar-se em jogos significa criar um ambiente onde as pessoas queiram investir seu tempo, energia e cognição;
- b. mecânicas são blocos de regras, são cruciais para o desenvolvimento da gamificação. Apesar de importantes, não atuam sozinhas no processo de engajamento.
- c. a estética é o olhar do indivíduo sobre aquela experiência, nos traz o feedback de como o indivíduo percebe a gamificação.
- d. o pensamento como num jogo. Converte-se a tarefa antes monótona em engajadora e motivacional, utilizando elementos como cooperação, narrativa, competições.

No ensino da matemática, esse recurso engajador é uma nova prática facilitadora no desbloqueio de alguns pensamentos e dificuldades impostas no ensino da disciplina. É possível encontrar de forma fácil e rápida diversas

plataformas de games matemáticos online e em aplicativos, onde muitos possuem gratuidade e fácil acesso. O quadro 1 abaixo apresenta algumas opções:

Quadro 1 - Plataformas de games matemáticos.

Plataforma	Descrição
<i>Minecraft</i>	O jogo permite a criação de objetos e cenários e possui um visual bem característico, em formato de blocos. Ele trabalha assuntos como: geometria espacial, frações, potenciação e etc. Local de acesso: https://www.prof-edigleyalexandre.com/2013/08/utilize-o-minecraft-nas-aulas-de-matematica.html
Nova Escola	Oferece diversos games que trabalham com geometria espacial, multiplicação, frações e etc. Local de acesso: https://novaescola.org.br/conteudo/4990/7-jogos-virtuais-de-nova-escola-para-ensinar-matematica
<i>Wordwall</i>	Para a criação de atividades personalizadas. Cria jogos, questionários e muito mais. A ferramenta possibilita trabalhar com diversos temas matemáticos. Local de acesso: https://www.didaticanapratica.com/post/wordwal-gamifica%C3%A7%C3%A3o-para-as-aulas-presenciais-e-remotas .

Fonte: Autoria própria, 2021.

À vista disso, observamos que *Minecraft*, Nova Escola e *Wordwall* são plataformas de games matemáticos lúdicos e interativos. São ferramentas enriquecedoras no processo de ensino e aprendizagem, pois com sua potencialidade pedagógica, elas abrem caminhos para uma nova maneira de ensinar e aprender em sala de aula.

Nesse sentido a presente pesquisa tem por motivação a forma de como essa era digital pode trazer consigo contribuições pedagógicas para a sala de aula. Porém, é necessário que os docentes busquem formas de incluir essas tecnologias de forma significativa e que se empenhem em aproximar o contexto da aula com a mídia que está sendo empregada. Para Lévy (2008)

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformamos conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes (LÉVY, 2008, p. 161).

Percebe-se, que existe a necessidade de recursos metodológicos que possam estimular o interesse dos alunos nas aulas de Matemática. Entretanto, este deve possuir ferramentas que tenham eficácias e que potencializem o

engajamento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a Gamificação – assumida neste trabalho enquanto metodologia ativa de aprendizagem abrange sistematicamente cinco tópicos distintos, mas que devem ser considerados de forma interdependentes, para o sucesso de um sistema gamificado (BUSARELLO, 2016, p. 34) como podemos ver na figura 1.

Figura 1 – Os cinco tópicos para o sucesso da gamificação.



Fonte: Busarello (2016, p. 35).

A gamificação baseada em jogos que se desenvolve de forma lúdica, engajadora, dinâmica, divertida e colaborativa, ganha espaço para canalizar os principais elementos dos jogos: desafio, competição e recompensas. Desta forma, vislumbra-se uma aprendizagem divertida, interativa e de alto desenvolvimento por parte dos estudantes (MEDEIROS, 2015).

Entretanto, Fardo (2013) considera os elementos dos games como ferramentas importantíssimas, e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento. Ao inserir esse recurso metodológico como material de apoio no ensino da matemática, é necessário aplicar de forma coerente e organizada, pois são eles que vão tornar divertida e significativa a aprendizagem dos discentes.

Então, este cenário norteou à seguinte questão de pesquisa no cerne do estudo dos polígonos abordados em uma oficina pedagógica ministrada remotamente para duas turmas do Ensino Médio em uma escola pública: Como o uso da Gamificação, enquanto estratégia lúdica, pode auxiliar no processo de ensino dos polígonos e, simultaneamente, facilitar o processo de aprendizagem alunos de maneira ativa, dinâmica e também significativa?

Assim sendo, o principal objetivo desta pesquisa foi compreender/identificar como a gamificação, empregada e assumida enquanto metodologia ativa em uma oficina pedagógica envolvendo o conteúdo matemático dos polígonos, se configura enquanto tal no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O PIBID vem atuando desde 2020 na Escola Cidadã Integral Senador Rui Carneiro (ECISRC) desenvolvendo ações pedagógicas para as turmas de Ensino Médio com o intuito de identificar novas formas de explorar e dinamizar as aulas de matemática nesses tempos de pandemia. Pautamos aqui, como o uso da gamificação enquanto estratégia lúdica pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos polígonos. Nesse sentido, o trabalho investigativo explana uma abordagem do tipo qualitativa sobre os dados coletados.

Com relação aos objetivos da pesquisa, cabe salientar que ela é do tipo descritiva. Na aplicação da oficina pedagógica, buscamos identificar e descrever, sobretudo, como a aplicabilidade dos games matemáticos sobre os polígonos se configuraram como ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de matemática.

No que diz respeito ao material analítico, utilizamos um questionário online como instrumento de coleta e produção de dados para auxiliar tanto no esclarecimento do nosso problema investigativo, quanto nos encaminhamentos de cunho didático avaliativo da oficina envolvendo o rendimento dos alunos.

Na oficina pedagógica, revisamos inicialmente o assunto dos polígonos, atentando para os conhecimentos prévios dos alunos e também (re)construindo novas aprendizagens. Em síntese, os conceitos explorados nesse momento foram: tipos, elementos, polígonos convexos e não-convexos e os polígonos regulares e não regulares. O quadro 2 apresentado a seguir, elucida a estrutura da oficina aplicada.

Quadro 2 – Estrutura da oficina aplicada.

OFICINA PEDAGÓGICA	SÉRIE TURMAS	HABILIDADE DA BNCC RELACIONADA	DESCRIPTOR/HABILIDADE DE PROPULSÃO 2021	OBJETOS DE CONHECIMENTO
#POLÍGONOS	3ª Série Turmas A e B	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	DESCRIPTOR 6º ANO: D09- Analisar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. HABILIDADE DA 1ª SÉRIE: H07- Identificar e classificar polígonos de acordo com as medidas dos lados e dos ângulos, número de lados, eixos de simetria, paralelismo e perpendicularismo dos lados.	Polígonos e suas propriedades: identificação, convexos e não-convexos, nomenclatura, lados e seus ângulos.

Fonte: Autoria própria, 2021.

O quadro detalha o assunto abordado na oficina, os polígonos, que foi desenvolvida no dia 24 de setembro de 2021 para 23 alunos da 3ª série – turmas A e B. Norteadas pelas habilidades da BNCC, foi possível levar para os discentes a forma de reconhecer, nomear e comparar os polígonos utilizando materiais de tecnologias digitais.

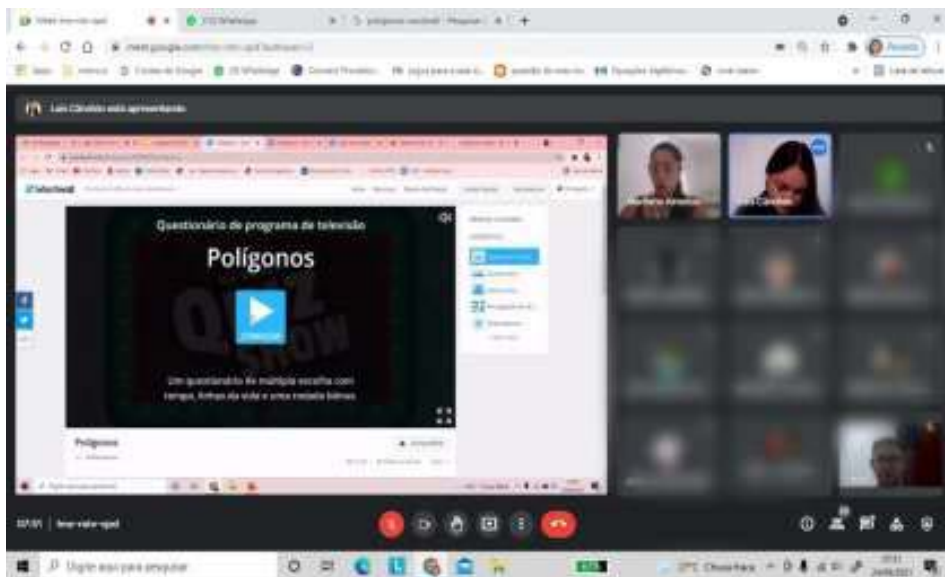
No que tange o descritor D9 e H07 de Propulsão 2021, foi abordado a forma de identificação e classificação dos polígonos de acordo com seus números, medidas dos lados e dos ângulos. Este arranjo também se deu em virtude da escola parceira da oficina adotar na modalidade de ensino integral a metodologia de êxito chamada de Propulsão – cujo objetivo principal visa trabalhar práticas de nivelamento em torno de Língua Portuguesa e

Matemática. Nesse sentido, existe uma matriz de referência de descritores e habilidades para serem trabalhados em todas as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede estadual de ensino através de sequências didáticas e oficinas pedagógicas, por exemplo. A proposição da oficina realizada no âmbito do Pibid também esteve em consonância com esse trabalho escolar.

Os objetos de conhecimento mobilizados vincularam-se a apresentação das propriedades para identificar os polígonos convexos e não-convexos, sua nomenclatura, lados e ângulos.

Em seguida, usamos um game em forma de *quiz* para ativar e ampliar as aprendizagens construídas dos conteúdos abordados inicialmente. Sua apresentação pode ser observada na figura 2, com imagem aberta apenas dos responsáveis da oficina.

Fig.2 – Visualização do game em forma de *quiz*.



Fonte: Acervo dos autores (2021).

A plataforma *Wordwall* contava com um grande “leque” de opções com games envolvendo o assunto dos polígonos. Foi utilizado na oficina dois games da plataforma e para a revisão inicial utilizamos o que continha questões sobre suas propriedades: identificação de um polígono, dos números de lados e se eram convexo e não-convexo.

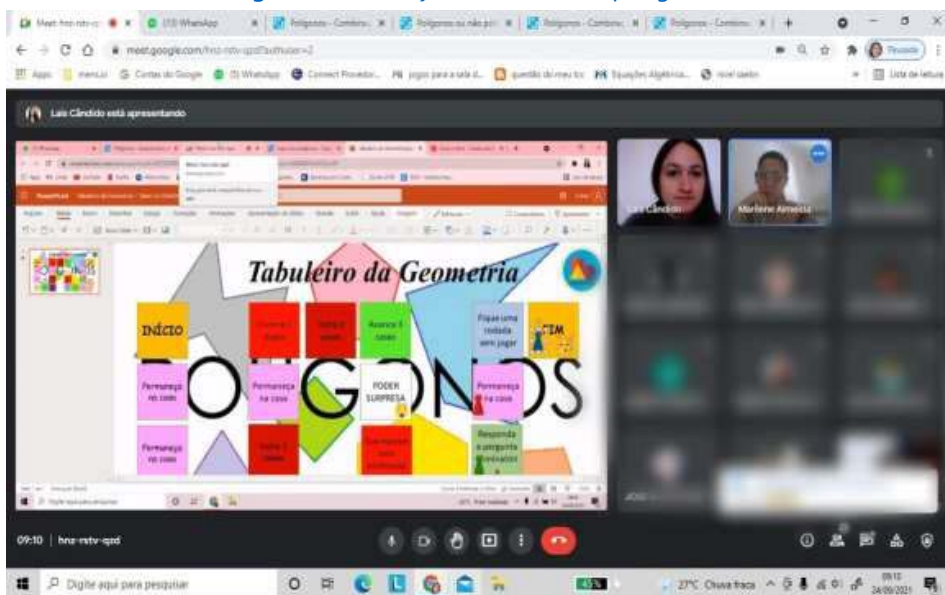
Cada questão tinha um tempo de 15 segundos para responder e também uma pontuação que mudava conforme o tempo das respostas, mas pausávamos e não utilizamos pontuação nesse primeiro game por ser tratar de um *quiz* apenas para revisão.

Logo após a aplicação desse game, dividimos a turma em 4 equipes de 5 e 4 pessoas cada e fizemos uma trilha dos polígonos que continham as seguintes regras:

- Cada equipe deveria responder uma pergunta do game que continha questões sobre os polígonos.
- A equipe que acertasse a pergunta, tinha direito a lançar um dado online.
- A numeração que caísse do dado, era a quantidade de casas que a equipe poderia avançar.
- No percurso da trilha a equipe poderia encontrar benefícios ou malefícios.

Segue na figura 3 um retrato do tabuleiro utilizado, chamado de Tabuleiro da Geometria.

Fig.3 – Visualização da trilha dos polígonos.

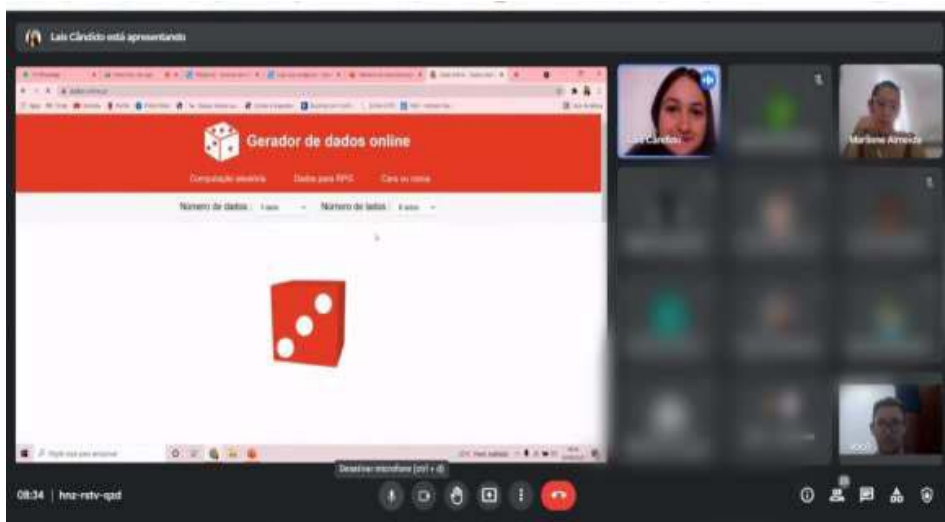


Fonte: Acervo dos autores (2021).

Para essa trilha, usamos o game em forma de *quiz* com 20 questões, onde abordava também as propriedades: identificar um polígono convexo e não-convexo, sua nomenclatura, lados e ângulos. As questões não tinham tempo limite, então as equipes respondiam em conjunto e falavam a resposta final.

À medida que cada equipe acertava a rodada de perguntas, lançavam o dado online, pesquisado no Google durante a trilha, conforme a figura 4.

Fig.4 – Visualização do dado online.



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Quando o grupo lançava o dado a numeração que saía era a da quantidade de casas que eles avançavam e conseqüentemente poderia encontrar benefícios como: avançar ou permanecer na casa e o poder surpresa que era a mesma equipe lançar mais uma vez o dado online, ou os malefícios como: voltar casas, ser eliminados, responder à pergunta eliminatória e ficar sem uma rodada sem jogar. Ao final da trilha o grupo vencedor ganhava uma pontuação extra na disciplina de matemática.

No final da oficina, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário online com intuito de identificar o que eles achavam da explanação de um assunto matemático, com o auxílio da gamificação, e se eles julgavam importante a aplicabilidade desse recurso nas aulas de matemática, conforme observa-se na Figura 5.

Fig.5 – Visualização do questionário online.



The image shows a screenshot of an online questionnaire. At the top, there is a navigation bar with 'Perguntas', 'Respostas' (15), and 'Configurações'. The main title 'POLÍGONOS' is displayed in large, bold letters, with colorful geometric shapes (triangle, square, pentagon, hexagon) behind it. Below the title, the subtitle reads 'Formulário sobre o uso da gamificação no estudo dos polígonos'. The introductory text states: 'Tendo em vista a utilização de games como estratégia no processo de ensino e aprendizagem, esse questionário faz parte de uma pesquisa relacionada ao tema deste formulário. Realizado por uma dupla de alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba (campus IV), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)'. The first question is 'Você já havia estudado os polígonos?' with radio buttons for 'Sim' and 'Não'. Below it, there is a question: 'Se sim, qual foi a forma de ensino utilizado pelo seu professor?'

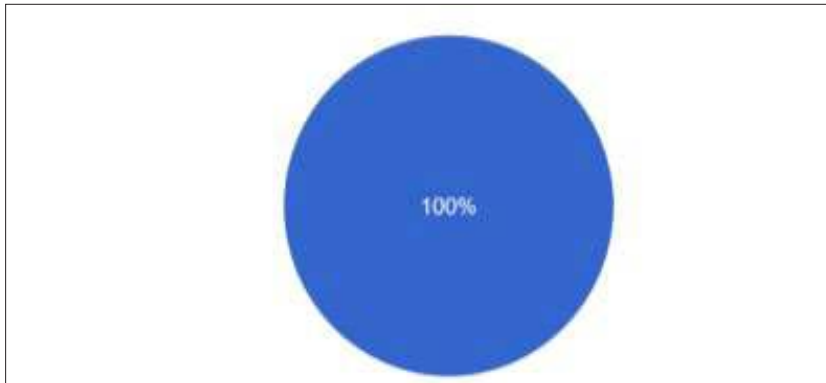
Fonte: Acervo dos autores (2021).

O questionário foi respondido por 15 estudantes de duas turmas da 3^o série do Ensino Médio e serão apresentados e discutidos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, foi perguntado se os alunos já tinham tido alguma experiência com o uso da gamificação em sala de aula. Dos 15 alunos, 9 já tinham tido experiência e os outros 6 não. É possível que essas experiências tenham registros na própria dinâmica interna do trabalho escolar da escola parceira no âmbito do ensino remoto. Após isso, visamos identificar o nível de satisfação com esse tipo de aprendizagem e obtivemos um total de 100% de satisfação. Como podemos observar no (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Nível de satisfação.

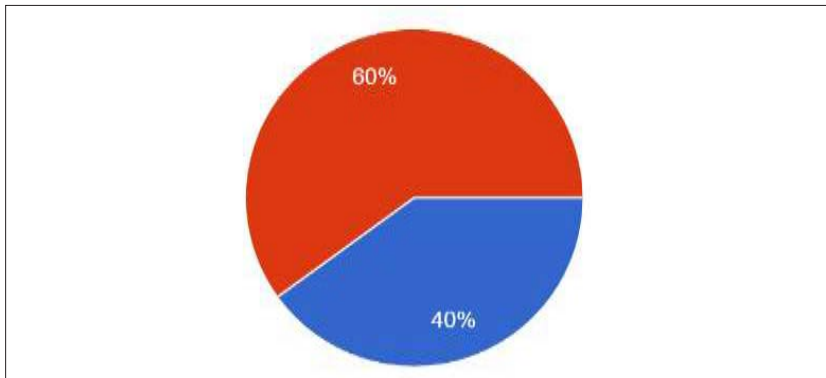


Fonte: Dados da pesquisa.

Como no gráfico visto anteriormente, é nítido que todos os alunos se mostraram 100% satisfeitos com o tipo de game aplicado no estudo específico dos polígonos, com 15 avaliações máximas. A gamificação ao estabelecer diferentes caminhos para o acesso ao conhecimento é capaz de adaptar o conteúdo de domínios específicos apresentando distintos métodos para que o sujeito possa aprender (BUSARELLO, 2016).

Uma outra pergunta tinha a intenção de saber se os discentes sabiam que existiam plataformas com games sobre os polígonos? (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Sobre a existência de plataformas de games sobre polígonos.



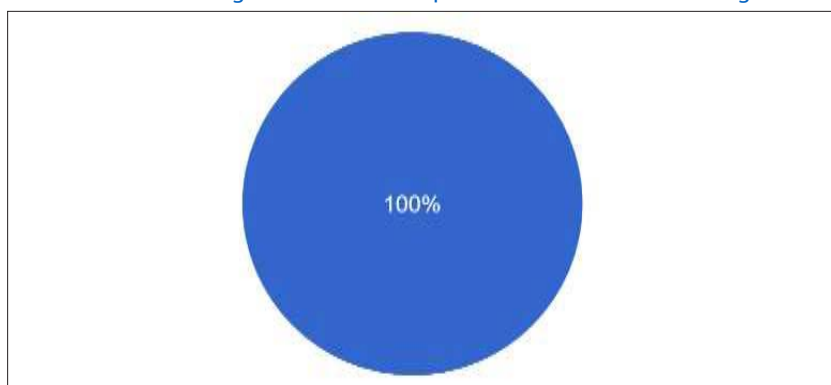
Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar e identificar do gráfico que apenas 60% dos alunos já ouviram sobre plataformas de games sobre polígonos, o que equivale a 9 alunos, e que 40% não sabiam da existência sobre tais plataformas, no caso

seis 6 alunos. Este cenário realça, por exemplo, a necessidade de democratização de recursos tecnológicos de aprendizagem matemática, pois não é suficiente seu desenvolvimento no âmbito da pesquisa e da inovação. Nesse sentido, cabe refletir e acenar, por exemplo, acerca da possibilidade de conter aplicativos pedagógicos de aprendizagem matemática (e demais conhecimentos multidisciplinares) em *smartphones* com uso gratuito.

Outra pergunta importante foi: Em relação a oficina, com os games utilizados como estratégia lúdica para o ensino dos polígonos, você conseguiu um melhor aprendizado? (Gráfico 3).

Gráf.3 – Se conseguiu um melhor aprendizado com o uso dos games.



Fonte: Dados da pesquisa.

E como resposta obtivemos um total de 100% de alunos respondendo sim, que tiveram uma maior compreensão e facilidade no estudo dos polígonos com relação ao uso das plataformas de games. A literatura específica aponta que existem muitas dificuldades dos alunos em resolver e interpretar quando têm em sua frente determinadas questões de matemática, e isso se deve muitas vezes também à ausência de estímulos metodológicos. Como se não bastasse, nos deparamos diante do desafio de rapidamente nos submetermos a novas formas de conviver, ensinar e aprender (MONTEIRO, 2020).

Ademais, sobre a pergunta: O que você acha da inclusão de games nas aulas de matemática? As respostas de quatro alunos – indicados por A.1, A.2, A.3 e A.4 – estão destacadas na íntegra:

A.1: “acho que iria ajudar bastante, muitas das vezes fica cansativo só estudar com o livro”.

A.2: “Se for administrado o uso de games, se houver um monitoramento e claro, uma parceria entre aluno e professor, tudo é possível. Além de ser bastante legal”.

A.3: “Eu acho bom pois ajudar a entende melhor de uma forma legal”.

A.4: “Seria uma ótima ideia, super dinâmico”.

Observa-se que nas falas A2 e A3 relatam que é algo interessante a ser proporcionado aos alunos, pois trazem métodos diferentes que conseguem ajudar no entendimento acerca do assunto. Segundo a autora Schlemmer (2014), a categoria de gamificação na educação pode ser uma grande aliada nas aulas de Matemática, desde que os conteúdos estejam alinhados ao planejamento.

O uso de jogos na educação é projetado para ajudar os alunos a adquirir conhecimento. Assim sendo, de acordo com Frade (2017), “[...] o game é um recurso que permite a tomada de decisões, planejamento, desenvolvimento de estratégias e antecipações, além do aspecto colaborativo” (p. 5). Logo, esta é uma sugestão que ajuda a desmascarar os mitos sustentados por muitos alunos no aprendizado da matemática.

Nesse sentido, a gamificação pode promover a compreensão e absorção do conteúdo, pois podem melhorar as habilidades cognitivas, promover um melhor ensino e estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem de novos conhecimentos. Para Fardo (2013) o que importa sobre a gamificação é que se faça bom uso dela, a fim de contribuir para a construção de uma educação mais atraente, significativa e interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a utilização da gamificação como estratégia lúdica no processo de ensino e aprendizagem dos polígonos. No que diz respeito ao cunho pedagógico, teve o intento de explorar esse assunto junto aos alunos da 3ª série do Ensino da ECI Senador Rui Carneiro de forma a potencializar o aprendizado matemático de forma interativa, motivadora e colaborativa.

Os resultados apurados após o encerramento da oficina dão conta de nos permitir inferir que o uso da gamificação no estudo dos polígonos mostrou ser uma metodologia ativa que contribuiu no processo de ensino e de aprendizagem. O cenário da trilha dos polígonos ganhou destaque pela dinamicidade envolvendo a competição saudável, a colaboração e a

mobilização de saberes diversos para uma melhor performance e sucessiva intenção de ganhar.

Em vista disso, a utilização dos games como o *Wordwall* pode auxiliar na compreensão e visualização das formas geométricas e também os conceitos abordados, trazendo uma forma mais lúdica que pode facilitar e até estimular o engajamento cognitivo, tecnológico e o domínio do conteúdo.

Apontou-se também a necessidade de democratização de games de aprendizagem matemática para o conhecimento dos estudantes e seu manuseio dentro e fora da escola. Também é evidente a necessidade de se fortalecer as práticas formativas envolvendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores para potencializar o trabalho docente tanto nesses tempos pandêmicos quanto para além dele. Nesse cenário, o Pibid também configura-se como uma interface entre a escola e a universidade.

Por fim, esta pesquisa desvelou também outras possibilidades futuras de investigação, a exemplo de compreender como estudantes pensam em criar games digitais para subsidiar seus interesses, suas necessidades e/ou suas fragilidades de aprendizagens. A estes propósitos, reafirma-se o compromisso de continuar os estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultura, 2016. 126 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 out. 2021.

FRADE, Simone Maria. Análise de jogos digitais: sob a perspectiva da multimodalidade e do design. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3(e), p. 5-18, 2017.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012. ISBN: 978-1-118-09634-5.

Lévy, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

MEDEIROS, Ana Paula Nunes. **A Gamificação Inserida Como Material de Apoio que Estimula o Aluno no Ensino de Matemática.** 2015. 59 f. TCC (Graduação) – Curso de Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134018/000982536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2021.

MONTEIRO, Alexandrina; JUNIOR, Geraldo Pompeu. **A Matemática e os Temas Transversais.** São Paulo. Ed. Moderna Ltda, 2003.

MONTEIRO, Alexandrina; SENICATO, Renato Bellotti. Educação (matemática) em tempos de pandemia: efeitos e resistências. **Revista Latino americana de Etnomatemática**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 317-333, 2020.

Schlemmer, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A utilização das novas tecnologias na educação numa perspectiva construtivista.** Disponível em: <http://www.geocities.ws/cantinhovirtualdaeducacao/novastecnologias.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DO IFPB – CAMPUS SOUSA NO ENSINO VIRTUAL

PATRÍCIA DIÓGENES DE MELO BRUNET

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), docente do IFPB - Campus Sousa, patricia.melo@ifpb.edu.br;

ANDERSON VINÍCIUS DOS SANTOS ALVES

Graduando pelo Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB - Campus Sousa, andersone-fpb@gmail.com;

REBECCA RUHAMA GOMES BARBOSA

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB - Campus Sousa, rebeccagomes.edf@gmail.com;

PAMELA KARINA DE MELO GÓIS

Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), docente do IFPB-Campus Sousa, pamela.gois@ifpb.edu.br.

RESUMO

A educação, em todos os níveis, tem experimentado vários desafios frente à pandemia do COVID - 19. As instituições educacionais tiveram o seu trabalho interrompido repentinamente e precisaram se adequar à nova realidade do ensino virtual. O presente trabalho tem como objetivo debruçar-se sobre o cenário enfrentado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Sousa, refletindo acerca da realidade dos estudantes da instituição em relação ao acesso à internet e aos equipamentos adequados para acompanharem as aulas virtuais, durante o ano de 2020. Através da pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório, baseada na análise da pesquisa de conectividade realizada pelo Grupo de Trabalho de Dados e Entretenimento, constituído por servidores do referido Campus, e nos editais que ofertaram auxílio digital para os discentes regularmente matriculados. Entendendo, antes de tudo, o acesso à educação como um direito humano e, assim, a premente necessidade de se incluir e proporcionar igualdade de condições de acesso às atividades escolares. Assim, o estudo revelou que 810 estudantes responderam à pesquisa de conectividade, dentre os 1.156 matriculados. E, de acordo com os editais emitidos, 556 deles foram contemplados com auxílio conectividade. Dessa forma, conclui-se que a instituição desenvolveu ações, visando proporcionar o acesso dos estudantes ao ensino virtual, embora não tenha conseguido atingir a totalidade dos alunos do referido campus.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Ensino Remoto, Inclusão digital.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo a educação foi colocada diante de novos desafios, em decorrência da pandemia do COVID - 19. De forma abrupta, o trabalho educacional foi interrompido e o retorno de forma presencial ainda caminha de forma lenta e incerta. Então, houve a necessidade de implantação do ensino virtual para que fosse possível proporcionar o conhecimento aos estudantes.

Tal implantação oferece um grau de dificuldade e limitação a depender do perfil da escola e dos estudantes envolvidos. Logicamente que escolas públicas sentem uma dificuldade maior em relação às instituições privadas, devido à limitação de recursos públicos. Bem como, estudantes economicamente vulneráveis e moradores de áreas mais remotas encontram obstáculos bem maiores.

Diante de tal cenário, o presente estudo se debruça sobre o cenário enfrentado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Sousa, com o objetivo de conhecer a realidade dos estudantes da instituição em relação ao acesso à internet e aos equipamentos adequados para poderem acompanhar as aulas virtuais ofertadas.

Desta feita, através de pesquisa bibliográfica e documental, de cunho exploratório, baseada na análise da pesquisa de conectividade, realizada pelo campus em questão, e na publicação de editais, durante o ano de 2020, que ofertaram auxílio digital (para contratação de planos de internet e compras de equipamentos – *tablets* e *notebooks*) para os estudantes mais vulneráveis. Entendendo, antes de tudo, o direito à educação como um direito humano e, assim, sendo urgente a necessidade de se incluir e proporcionar igualdade de acesso às aulas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, de caráter exploratório, tendo sido produzida no âmbito das discussões do grupo de pesquisa: “Direitos Humanos, Educação e Meio Ambiente (DHEMA)”, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) – Campus Sousa. E, mais especificamente, no âmbito do projeto de pesquisa: Ensino remoto e as ações do IFPB - Campus Sousa para garantir o direito à educação no cenário pandêmico da COVID - 19, o qual fora aprovado no Edital

Interconecta nº 02/2021 e no comitê de ética em pesquisa do IFPB (CAAE 50916521.6.0000.5185), em desenvolvimento durante o ano de 2021 e ofertando, por enquanto, resultados parciais para o presente trabalho.

No tocante à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2012, p. 32) afirmam que, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Ademais, no que se refere à pesquisa documental, discorrem que a pesquisa “é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas” (2012, p. 35).

Desta feita, com base em uma revisão de literatura de artigos e documentos de abordagem qualificada referente aos Direitos Humanos, à inclusão e à pesquisa de conectividade realizada pelo Campus Sousa em 2020, os quais foram analisados e discutidos no grupo de pesquisa, pelos professores e discentes, buscou-se analisar a inclusão digital dos estudantes no contexto da pandemia da COVID-19, à luz do direito humano à educação, como forma de inclusão social.

Direito esse elevado à categoria de direito social previsto no Art. 6º da Constituição Federal brasileira, sendo um direito de todos e dever do Estado, de acordo com o Art. 205, bem como preconiza o Art. 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana

Os direitos humanos se baseiam num conjunto de direitos essenciais para que o indivíduo desfrute de uma vida digna. Esses direitos são, assim, valores essenciais que estão protegidos em diversos documentos como constituições, tratados e convenções nacionais e internacionais.

De acordo com Ramos (2014), o primeiro direito basilar é o direito a ter direitos.

Arendt e, no Brasil, Lafer sustentam que o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direitos. No Brasil, o STF adotou essa linha ao decidir que “direito a ter direitos: uma prerrogativa básica, que se qualifica

como fator de viabilização dos demais direitos e liberdades” (ADI 2.903, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 1º-12-2005, Plenário, DJE de 19-9-2008). (RAMOS, 2014, p. 24)

Todo indivíduo tem direitos e deve conviver com os direitos dos outros, os quais estão alicerçados no princípio da dignidade da pessoa humana, pelo qual todos os seres humanos têm o direito de serem respeitados, independente de quaisquer condições.

A preocupação com a defesa dos direitos humanos esteve presente em alguns momentos no decorrer da história, porém se intensificou após a Segunda Guerra mundial, culminando com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de outubro de 1945 e com a consequente expedição da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris, a qual estabelece em seu Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, enfatizando a necessidade de proteger a dignidade da pessoa humana para que possa exercer todos os direitos garantidos num Estado Democrático (ONU, 1948).

Os direitos fundamentais são direitos que visam à manutenção da vida humana de forma livre e digna. Pode-se afirmar que são um conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que têm por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

A Constituição Federal brasileira de 1988, por sua vez, alçou a Dignidade da Pessoa Humana ao patamar de princípio fundamental no Art. 1º, III, reafirmando o valor da pessoa humana e a sua dignidade. Na verdade, este princípio é o sustentáculo de todos os demais direitos humanos a serem exercidos pelos indivíduos dentro do Estado Democrático de Direito.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em estado democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 1988).

Tem-se, pois por Princípio da Dignidade da Pessoa Humana um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz

consgo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) assegura em seu Art. 3º que todo o homem tem direito à vida. Esse é um direito humano a ser assegurado por todas as nações membros da ONU. No âmbito nacional, o que se observa é que a Constituição Federal brasileira, nos Títulos: I – Dos Princípios Fundamentais e II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, adotou amplamente as disposições da Declaração Universal. Em relação ao direito à vida, assim dispõe no 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” (BRASIL, 1988). Assegurando que esse é um direito inviolável, alçado ao patamar de garantia fundamental.

Ainda no rol dos direitos humanos, destaca-se a educação o que, por ora, interessa na presente pesquisa, por tratar-se de instrumento capaz de assegurar condições mínimas de existência e de dignidade da vida humana e por isso foi alçado à categoria de direito social, consoante está explicitado no Art. 6º da CF: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). Claramente se impõe que, sem a garantia do direito à educação, não há que se falar em vida digna e em cidadania.

O Direito Humano à Educação

Como visto acima, os direitos humanos estão alicerçados no princípio da dignidade da pessoa humana, pelo qual todos os seres humanos têm o direito de serem respeitados, independente de quaisquer condições. A educação é um direito humano reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos no Art. 26 (ONU, 1948), determinando que toda pessoa tem direito à instrução.

A Constituição Federal explicita, em seu Art. 205, a educação como um direito de “todos” e um “dever” do Estado, visando o desenvolvimento do cidadão brasileiro em toda a sua plenitude, com perspectivas para um

preparo e ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Com base nas discussões teóricas sobre a inclusão nas instituições de ensino, Barbosa (2006, p.43), situa a inclusão como: “A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade”.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº: 9.394/1996 prevê em seu Art. 2º que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1996).

Sendo assim, a inclusão no processo educativo é o primeiro passo a ser seguido, uma vez que a educação, além de ser um direito humano, é um espaço de socialização e de aprendizagem. Para tanto, a escola necessita abrir-se e adequar-se aos novos paradigmas educacionais trazidos pela pandemia, tendo consciência da importância desse processo de inclusão digital, faz-se necessário romper os obstáculos que impedem o acesso à educação, em condições de igualdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisa de conectividade realizada pelo IFPB – Campus Sousa

Lidando com a pandemia do Coronavírus (COVID-19), e diante de todos os desafios que se impuseram à educação no mundo, o IFPB - Campus Sousa realizou, no ano de 2020, junto à comunidade discente, uma pesquisa sobre conectividade e acessibilidade à internet, a qual serviria de norte para alinhar a implementação das atividades não-presenciais durante essa nova realidade. A divulgação dos dados da pesquisa pode ser acessada através do link: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/noticias/2020/07/ifpb-campus-sousa-divulga-resultado-da-pesquisa-de-conectividade>, no portal do referido Campus.

O levantamento foi feito através de questionário *on-line* confeccionado no Google Formulário, voltado para os estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais, no ano de 2020, e foi coordenado pelo Grupo de Trabalho de Dados e Entretenimento, constituído por servidores da instituição alvo do estudo. A pesquisa objetivou conhecer o acesso à internet e às tecnologias da informação e da comunicação por parte dos estudantes,

com o propósito de idealizar e certificar a inclusão de todos os discentes no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa revelou que 810 estudantes responderam o questionário, o que representa um percentual de 70,07% dentre os 1.156 estudantes matriculados. O questionário ficou à disposição entre os meses de maio e julho de 2020, sendo noticiado no portal do IFPB, redes sociais e enviado diretamente aos estudantes pelos coordenadores dos cursos e servidores da equipe pedagógica do Campus.

Da totalidade de respostas, 81% afirmaram que acessam a internet diariamente, 18% esporadicamente (de vez em quando) e 1% não tem acesso à internet. Questionados sobre o tempo de acesso, 24% relataram que passam entre 1h e 3h na internet por dia, 69% mais de 3h, 6% menos de 1h e 1% não tem acesso à internet.

Sobre o tipo de conexão, 79% declararam que acessam a internet por meio de banda larga (fibra óptica ou cabo), 11% por rádio, 9% por redes móveis de celular e 1% não tem acesso à internet. No que se refere à velocidade da conexão, 13% apontou como muita lenta, 10% muito rápida, 9% não possui conexão, 36% rápida e 32% razoável.

No tocante aos equipamentos utilizados pelos estudantes, 80% afirmaram que possuem celular com acesso à internet pelo *wi-fi*, 8% com acesso pela operadora (pacote de dados móveis), 8% tanto pela *wi-fi* quanto pela operadora de celular, 2% não possuem internet e 2% não possuem celular. Em relação ao computador, 46% não possuem computador (*desktop* ou *notebook*), 50% possuem e tem acesso a internet e 4% possuem, mas sem acesso a internet.

Quando indagados sobre o interesse em participar de atividades remotas, 11% respondeu que não gostariam de participar, 21% gostariam muito, 34% mostraram interesse, 9% não têm interesse, mas não veem outra alternativa e 25% não têm opinião formada. Porém, caso fosse solicitado pela instituição, 11% relataram que só fariam as atividades caso valessem nota ou frequência, 5% não fariam, 65% afirmaram que fariam as atividades e 19% disseram que já haviam realizado atividades nesse formato.

De acordo com a relevância dessas informações, os estudantes incluídos nestas estatísticas estão, em sua maioria, dentro da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que segundo Kenski (2012) quando bem utilizadas favorece ou potencializa o processo formativo pela intensificação das oportunidades de aprendizagem.

Todavia, esses mesmos dados mostram os níveis de exclusão digital. Essa compreensão não diminui a importância de políticas públicas que continuem buscando garantir o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade. Os estudantes estão inseridos em contextos diversos e muitos com marcadas desigualdades, por isso é cabível afirmar que a cibercultura (LÉVY, 1999) não é uma realidade plena para muitos jovens e suas famílias.

As reflexões de Thomas (2009) e Dagnino (2014) ainda suscitam a ideia de que a inclusão digital deve ser pensada do local para o global, e não o contrário. Nesse sentido, a formulação de políticas de acesso e educação para o uso de tecnologias de informação e comunicação e internet, e mesmo a determinação das políticas de expansão de infraestrutura de banda larga, devem ser feitas dialogando com as realidades locais. Trata-se de olhar a tecnologia social de forma sistêmica, centrando-a como “forma legítima de habilitação do acesso público a bens e serviços, a partir da produção de bens comuns” (THOMAS, 2009, p. 65).

A partir disso, entende-se a urgência e relevância de ações de políticas públicas emergenciais para sanar essa problemática, uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), via internet, são atualmente a opção mais viável para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem escolar (MARTINS, 2019).

Auxílios para inclusão digital

Diante da limitação de acesso às aulas virtuais, o IFPB – Campus Sousa ofertou, a princípio, 400 (quatrocentas) vagas para atendimento pelo auxílio de inclusão digital, possibilitando a contratação de pacotes de internet pelos alunos, sendo 20 reservadas para pessoas com deficiência. O valor do auxílio foi de R\$60,00 (sessenta reais) mensais pelo período de seis meses, para todos os estudantes que foram contemplados, conforme o Edital DG nº: 003/2020.

Para participar do processo era necessário estar regularmente matriculado nos cursos presenciais do IFPB - Campus Sousa no ano letivo de 2020, incluindo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Subsequentes e os Cursos Superiores. As inscrições foram realizadas do dia 16 ao dia 21 de julho de 2020 através da plataforma SUAP, sendo necessário somente o formulário preenchido e a autodeclaração da renda bruta familiar. Inscreveram-se 449 estudantes, das quais 349 inscrições foram deferidas e

100 não foram completadas. Após essa ação, foi lançado mais um processo seletivo com as vagas remanescentes, pelo qual 71 inscrições foram deferidas, 41 não completadas e 7 ficaram em lista de espera. No total, o auxílio inclusão digital contemplou 420 estudantes.

Vale ressaltar que foram atendidos, prioritariamente, os discentes em situação de vulnerabilidade social, cuja renda familiar *per capita* seja inferior a 1,5 salário mínimo mensal e com dificuldade de acesso à internet.

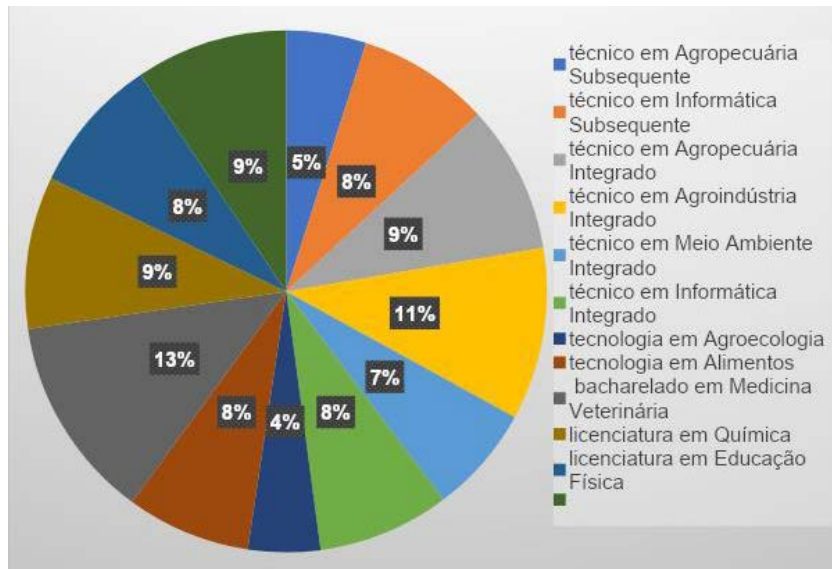
Após esse primeiro Edital ainda foram lançados o Edital DG nº: 04/2020 para vagas remanescentes, ofertando um total de 71 vagas (67 para ampla concorrência e 04 para pessoas com deficiência). Ao final, inscreveram-se 81 estudantes, dos quais 69 foram contemplados e 07 ficaram em lista de espera.

Ademais, cientes de que apenas o fornecimento do auxílio digital não seria suficiente para promover o acesso dos estudantes ao ensino virtual, o Campus lançou, ainda, o Edital DG nº 05/2020 para oferecer auxílio para a compra de equipamentos, sendo R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) para aquisição de *tablets* (80 vagas) e R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) para aquisição de *notebooks* (10 vagas). Assim, inscreveram-se 313 estudantes, com 136 estudantes contemplados e 137 em lista de espera.

Dessa forma, é inegável que o campus em comento vem empreendendo esforços para incluir os estudantes menos favorecidos dentro do ensino virtual, embora as ações não atingiram a totalidade dos estudantes, mas contemplou o máximo possível dentro desse universo.

Solicitou-se, ainda, ao Departamento de Assistência Estudantil do campus, a quantidade de contemplados, distribuídos por curso. Primeiramente, apresenta-se a distribuição de auxílios de inclusão digital dos editais nº: 03 e nº: 04 da seguinte forma: a) técnico em Agropecuária Subsequente com 20 estudantes; b) técnico em Informática Subsequente com 33 estudantes; c) técnico em Agropecuária Integrado com 37 estudantes; d) técnico em Agroindústria Integrado com 43 estudantes; e) técnico em Meio Ambiente Integrado com 27 estudantes; f) técnico em Informática Integrado com 33 estudantes; g) técnico em Agroindústria Integrado ao ensino médio no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) com 38 estudantes; h) tecnologia em Agroecologia com 18 estudantes; i) tecnologia em Alimentos com 31 estudantes; j) bacharelado em Medicina Veterinária 51 estudantes; l) licenciatura em Química com 38 estudantes; m) licenciatura em Educação Física com 34 estudantes, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das vagas por cursos dos editais 03 e 04 (auxílio digital - internet)



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

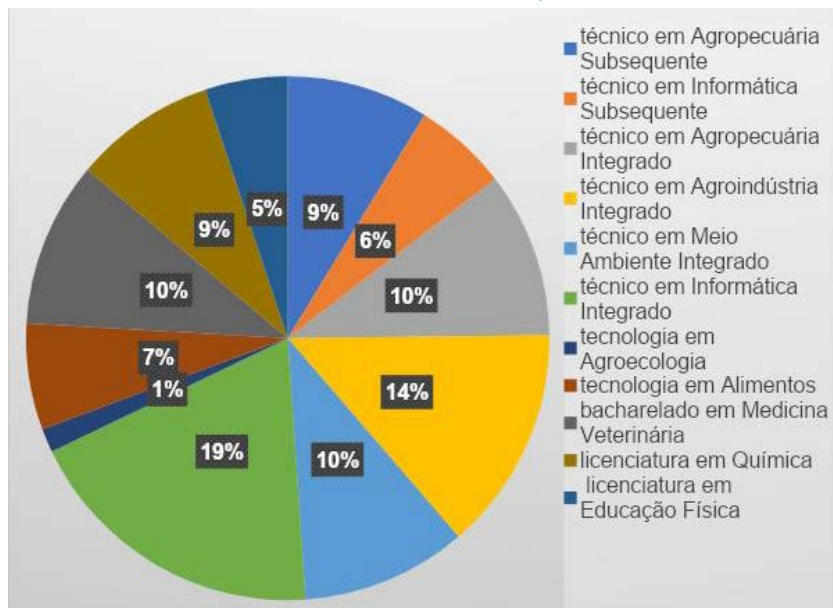
A partir da representação acima, depreende-se que, no tocante aos cursos técnicos, o curso de Agroindústria teve o maior percentual de contemplados com 11%, enquanto que o curso de Agropecuária contemplou apenas 5% de seus alunos inscritos.

Dentre os cursos superiores, por sua vez, o curso de Medicina Veterinária teve o maior percentual de contemplados, nesses editais, com 13%, em contraposição ao curso de Agroecologia com apenas 4%, fato esse que pode ser explicado pelo número total de estudantes matriculados em tais cursos.

Referente ao Edital nº: 05 (equipamentos eletrônicos *tablets* e *notebooks*), o departamento acima citado informou que foram contemplados um total de 153 estudantes, distribuídos da seguinte forma: a) técnico em Agropecuária Subsequente com 12 estudantes; b) técnico em Informática Subsequente com 8 estudantes; c) técnico em Agropecuária Integrado com 14 estudantes; d) técnico em Agroindústria Integrado com 19 estudantes; e) técnico em Meio Ambiente Integrado com 14 estudantes; f) técnico em Informática Integrado com 26 estudantes; g) técnico em Agroindústria Integrado ao ensino médio, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) com 16 estudantes; h) tecnologia em Agroecologia com 02 estudantes; i) tecnologia em Alimentos com 09 estudantes; j) bacharelado em Medicina

Veterinária 14 estudantes; l) licenciatura em Química com 12 estudantes e m) licenciatura em Educação Física com 07 estudantes, conforme o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição das vagas por curso Edital 05 (equipamentos eletrônicos – tablets e notebooks)



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Com base no exposto acima, conclui-se que, no tocante aos cursos técnicos, o curso integrado de Informática teve o maior percentual de contemplados com 19%, enquanto que o curso de subsequente de informática contemplou apenas 6% de seus alunos, destacando que a modalidade integrada apresenta maior número total de matriculados em relação à modalidade subsequente, enquanto que essa apresenta maior número de desistentes.

Em relação aos cursos superiores, o curso de Medicina Veterinária teve o maior percentual de contemplados, neste edital, com 10%, em oposição ao curso de Agroecologia com apenas 1%, fato esse que pode ser explicado pelo número total de estudantes matriculados em tais cursos e a maior evasão neste último.

Para Idoeta (2020), a pandemia do COVID-19 demonstrou a desigualdade de acesso à internet, como também aprofundou o problema da fome

no Brasil, o país volta ao mapa da fome e isso influencia diretamente a permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Conforme dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019), no Brasil, 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não contratá-la porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% por não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para tal e 49% que não sabiam usar a internet.

Ainda, segundo os autores Negri *et al* (2020), a pandemia apresenta consequências consideráveis que abrange todos os setores da sociedade, por se tratar de um fato de alcance sem precedentes na história, vez que as pandemias anteriores eram centradas em uma localidade e não existia a facilidade de locomoção e integração entre os países.

Indiscutivelmente, o setor da educação foi bastante afetado e precisa se reinventar para o novo cenário, inclusive para transacionar do ensino remoto para o ensino híbrido. Ademais, as instituições de ensino públicas serão as mais desafiadas por dependerem do orçamento público, o qual tem sofrido severas contenções ao longo dos últimos anos.

Destaque-se que a pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgada em julho de 2021, apresenta o seguinte:

A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes. Em seguida, está o uso desses canais de comunicação com a escola. Depois, vêm a disponibilização de equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones aos estudantes; e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio (INEP, 2021).

Nesse sentido, o IFPB – Campus Sousa adotou o ensino virtual como uma das soluções para manter as atividades educacionais, durante a pandemia, com aulas síncronas e assíncronas, através da plataforma Moodle e do Google Meet.

Ademais, antes de ser iniciada a modalidade virtual de ensino, em 24 de agosto de 2020, foram oferecidos treinamentos para o corpo docente.

Um pela reitoria do instituto, através da diretoria de educação à distância intitulado de: “Ambiente virtual de aprendizagem de apoio aos cursos presenciais: primeiros passos para educadores”, através da plataforma Moodle, de junho a julho de 2020. E outro, pelo próprio campus, no mesmo período, com encontros virtuais pelo Google Meet, capacitando sobre as ferramentas para o ensino virtual.

Sendo 2020 o primeiro ano letivo de aulas no modelo remoto, apesar das capacitações, ainda suscitou dúvidas e inseguranças no fazer docente e os novos hábitos dos alunos desafiaram os professores, como: a ausência ou pouca interação em aulas síncronas, resistência em ligar a câmera, não conseguirem acompanhar os prazos das atividades, alunos que desistiram por não se adaptarem ao novo formato ou por precisarem trabalhar para ajudar no sustento da família, quadros de ansiedade e depressão, dentre outros fatores.

Nesse sentido, o Instituto Península (2020) afirma que 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual, os docentes relataram que tiveram que se reinventar radicalmente para conseguir ministrar as aulas.

É premente ressaltar que os desafios, para estudantes e docentes, foram emocionais também. Colaborando com esse pensamento os autores Hage e Sena (2021, p. 10) afirmam:

Muitas escolas públicas e privadas estão agindo como se o ensino remoto não se diferenciasse das condições de efetivação do ensino presencial, e com isso sobrecarrega os alunos com aulas e atividades, desconsiderando o tempo excessivo de exposição às telas; as questões emocionais e vários tipos de adoecimento que o isolamento social provoca, sobretudo, em crianças, adolescentes e jovens, além da alteração da rotina familiar e no ambiente de aprendizagem que incidem diretamente nos resultados do processo educativo.

Dessa forma, a educação teve e ainda tem perdas muito expressivas durante todo o processo encarado devido à pandemia, por isso é extremamente importante que a instituição, professores e estudantes estejam sempre em diálogo para a melhoria do ensino-aprendizagem e dessa forma construir soluções para cada desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, diante do contexto da pandemia do COVID - 19 intensificaram-se as preocupações com a proteção e efetividade de direitos humanos como a educação, por exemplo. Garantir a inclusão dos estudantes no ensino virtual, principalmente daqueles em condições de vulnerabilidade social, tem sido alvo da reflexão e do desenvolvimento de ações por parte das instituições de ensino.

Diante desse cenário, o IFPB - Campus Sousa, no ano de 2020, realizou ações através de pesquisa de conectividade junto aos discentes, bem como lançou editais para concessão de auxílio financeiro para promover o acesso à internet e à compra de equipamentos, visando contemplar o máximo de estudantes possível, diante das limitações orçamentárias que a instituição enfrenta.

Apesar de todos os esforços, até o momento, ainda não se pôde garantir 100% de acesso às atividades virtuais, tendo em vista outros fatores e considerando, também, o fato de que a instituição em comento tem uma parcela expressiva de estudantes que residem na zona rural.

Desta feita, o auxílio de inclusão digital é uma importante ação que contribui para efetivar o direito humano à educação, proporcionando aos estudantes condições de acesso à internet para participarem das atividades educacionais disponibilizadas pelo campus.

Ao proporcionar os auxílios à internet e a compra de equipamentos eletrônicos, a instituição resguardou o direito à educação dos estudantes, entretanto é questionável se somente essas ações são suficientes para a adesão dos alunos às aulas virtuais, que podem apresentar outros problemas como: ambiente inadequado para os estudos, tarefas domésticas, conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, internet deficitária, questões emocionais e dentre outros.

Ademais, a equipe do projeto responsável pelo presente estudo, em busca de mais aprofundamento da pesquisa está aplicando no período de 05 de outubro a 05 de novembro de 2021, formulário *on line*, junto aos estudantes contemplados pelos editais dos auxílios digitais de 2020, com a finalidade de analisarmos a efetividade dessas ações e quais foram suas dificuldades com o ensino virtual.

Dessa forma, é inegável que a pandemia deixará efeitos profundos para a educação, sendo extremamente importante que a gestão da instituição pesquisada juntamente com a assistência estudantil, a equipe pedagógica

e os professores conheçam os desafios e se mantenham alinhados nas propostas de melhorias para que os estudantes possam vivenciar e aprender da melhor forma possível ante a esse contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Casa Civil, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em 10 set. 2020.

DAGNINO, Renato. É possível cumprir a proposta da “Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento”? *In*: MARINHO, Maria Gabriela S. M. C.; SILVEIRA, Sergio Amadeu da; MONTEIRO, Marko; et al. (Orgs.). **Abordagens em ciência, tecnologia e sociedade**. Santo André: Universidade Federal do ABC (UFABC), 2014, p. 17–42..

HAGE, Salomão Antônio; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Direito à educação na pandemia. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 1-14, 9 jun. 2021. Portal de Periódicos UFPB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>. Acesso em: 08 out. 2021.

IDOETA, Paula Adamo. **Sem wi-fi: pandemia cria novo símbolo de desigualdade na educação**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54380828>. Acesso em: 01 out. 2021

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) - CAMPUS SOUSA. (ed.). **Pesquisa de Conectividade**. 2020. Disponível em: <https://www.ifpb>.

edu.br/sousa/noticias/2020/07/ifpb-campus-sousa-divulga-resultado-da-pesquisa-de-conectividade. Acesso em: 27 out. 2020.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) - CAMPUS SOUSA. (ed.). **Edital DG nº 003/2020 - Auxílio Inclusão Digital**: processo seletivo para concessão, em caráter emergencial, de auxílio inclusão digital destinado aos estudantes matriculados nos cursos presenciais do ifpb campus sousa. inscrições de 16 a 21 de julho. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/editais/assistencia-estudantil/2020/edital-dg-no-003-2020-auxilio-inclusao-digital>. Acesso em: 27 out. 2020.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) - CAMPUS SOUSA. (ed.). **Edital DG nº 004/2020 - Auxílio Inclusão Digital – Vagas Remanescentes**: Processo seletivo para concessão, em caráter emergencial, de auxílio inclusão digital destinado aos estudantes matriculados nos cursos presenciais do IFPB Campus Sousa.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) - CAMPUS SOUSA. (ed.). **Edital DG nº 005/2020 - Auxílio Inclusão Digital para aquisição de equipamentos**: Processo seletivo para concessão de auxílio inclusão digital para aquisição de equipamentos, em caráter emergencial, em razão da pandemia de COVID-19. Inscrições de 23/09 a 05/10. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/editais/assistencia-estudantil/2020/edital-dg-no-05-2020-2013-auxilio-inclusao-digital-para-aquisicao-de-equipamentos>. Acesso em: 27 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resposta educacional à pandemia do Covid – 19**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 05 out. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena**: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 02 set. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E.M. **Técnicas de Pesquisa, Análise e Interpretação de Dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE)**, v. 44, p. 1, 2019.

NEGRI, Fernanda *et al.* **Ciência e Tecnologia frente à pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/182-corona>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 out. 2020.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

THOMAS, Hernán Eduardo. Tecnologias para Inclusão Social e Políticas Públicas na América Latina. *In*: OTTERLOO, Aldalice (Org.). **Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade**. Brasília, DF: [s.n.], 2009, p. 25–82. Disponível em: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/125273/mod_folder/content/0/Livros/rts_cam_inho. Acesso em: 4 set. 2021.

A HISTÓRIA DO COLÉGIO CEARENSE SAGRADO CORAÇÃO DE FORTALEZA

JUSCELINO CHAVES SALES

Doutor, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, juscelinochaves@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a crise e o fechamento das escolas confessionais em Fortaleza, tem como objetivo investigar os motivos que levaram algumas instituições católicas que atuavam na cidade e fechar (ou mudar de mantenedora), todos em um curto espaço de tempo. O foco do trabalho está centrado no antigo Colégio Cearense Sagrado Coração ou Colégio Marista localizado na cidade de Fortaleza, mostrando a sua história desde a sua fundação até seu fechamento. As demais escolas confessionais de Fortaleza serviram como complemento para fundamentar nossas hipóteses, que procuraram demonstrar uma interligação de vários fatores que acabaram proporcionando estes fechamentos. Entre eles situamos: uma mudança no modelo de Estado, com o Brasil se acomodando dentro da ótica neoliberal, e se adaptando as transformações do exigidas pelo capitalismo mundial, uma reestruturação da Igreja Católica com o concílio do Vaticano II, como também a crise das vocações religiosas, decorrentes principalmente da desagregação das famílias, e bem como as mudanças nas políticas educacionais que ocorreram no nosso país durante o período em estudo, com o objetivo de qualificar e formar para a cidadania. Pretendemos com este trabalho ajudar elucidar os motivos que levaram escolas como o Colégio Cearense Sagrado Coração (Colégio Marista de Fortaleza) com quase 100 anos de tradição na sociedade brasileira e no Estado do Ceará a fechar suas portas de maneira tão drástica.

Palavras-chave: Educação católica, História, Irmãos Maristas, Colégio Cearense Sagrado Coração.

INTRODUÇÃO

Desde a sua fundação por Jesus Cristo a mais de 2000 anos a Igreja Católica sempre insistiu nesta nota ímpar e insubstituível da educação católica, inclusive nos últimos tempos vários Papas como São Pio X (José Sarto), Pio XI (Achille Ratti), Pio XII (Eugenio Paccelli) etc. vem ensinando que existe uma diferença entre a pedagogia católica e os princípios educacionais modernos, e os papas já mostraram que a moral católica não compactua com os costumes depravados da sociedade contemporânea, principalmente com as ideologias educacionais do capitalismo neoliberal, do fascismo, comunismo etc.

Como discípulo, vindo das margens de Tiberiades, cujo clarão iluminara o mundo, São Marcelino Champagnat iniciara sua “missão interior”. O semeador da Palavra buscou companheiros com rara prudência, reavivou a piedade e a virtude. E ao encontrá -los, chamou-os de “Pequenos Irmãos de Maria”, fundando a congregação dos Irmãos Maristas. Uma casa alugada, camas de madeira e uma mesa. O ano era 1817 em Lion na França (FURET, 1999).

A escola para vida recomendava-a São Marcelino Champagnat aos semeadores: “Cuidar muito dos meninos, nunca os deixar sozinhos na sala de aula, nos recreios; cuidar deles em toda parte, a fim de conservar-lhes a inocência, conhecer-lhes os defeitos, para corrigi-los, as boas disposições para desenvolvê-las e as faltas, para puni-las, prevenindo deste modo o escândalo e o contágio do mal” (FURET, 1999).

O presente trabalho tem como objetivo mostrar as causas que levaram ao fechamento do melhor colégio do Estado do Ceará por muitos anos desde a sua fundação, o Colégio Cearense Sagrado Coração.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado através de visitas *in loco* ao Colégio Cearense Sagrado Coração, onde foram feitos registros fotográficos. Também foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico em dissertação, artigos, livros, jornais etc. sobre a educação católica e a instituição de ensino em estudo.

OS IRMÃOS MARISTAS NO NORTE E NORDESTE DO BRASIL

Fundado em 1817, na França, por São Marcelino Champagnat, o Instituto dos Irmãos Maristas promove a evangelização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Presente em mais de 80 países, a ação marista mantém escolas, universidades, unidades sociais, centros de evangelização, editoras, veículos de comunicação e hospitais. São aproximadamente 3.500 Irmãos que partilham suas tarefas de maneira direta com 72 mil Leigos, promovendo a missão nos cinco continentes, beneficiando mais de 654 mil crianças (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2021).

No Estado do Ceará na região Nordeste do Brasil os primeiros Irmãos Maristas vindos da Europa chegaram em 1917 para assumir a direção do Colégio Cearense Sagrado Coração, a convite do então arcebispo de Fortaleza Dom Manuel da Silva Gomes.

No Brasil, os primeiros Irmãos Maristas chegaram em 1897 dispostos a dar continuidade ao projeto de formar bons cristãos e virtuosos cidadãos. O Brasil Marista está presente em 23 estados e no Distrito Federal. São 98 cidades brasileiras, mais de 27 mil Irmãos, Leigas, Leigos e colaboradores, mais de 80 mil alunos distribuídos em unidades de educação básica, mais de 58 mil alunos em unidades de ensino superior (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2021).

Os Irmãos Maristas chegaram no Brasil, vindos da França no começo do século mais especificamente na região Norte do Brasil na cidade de Belém no estado do Pará e até hoje eles dirigem o Colégio Nossa Senhora de Nazaré.

Do Havre partiram os fundadores da Província Brasil Norte. No dia 12 de abril de 1903, pisaram a *Terra Brasilis*, especificamente Belém do Pará, solo que fecundaria a semente de educação para a juventude de Marcelino Chapagnat; os frutos dessa árvore se espalhariam por todo nosso país. Esses quatro irmãos logo obtiveram auxílio de seus pares em virtude, infelizmente, da expulsão de religiosos da França. Assim, assumiram a missão de preparar a fundação de novas casas e escolas para a disseminação do projeto educativo marista; são exemplos a de Santa Ana, a de Nazareth e a de São João, remontam a 1904. Como fruto bom e profícuo, testemunhou-se o surgimento de novos colégios da congregação em quase todas as capitais dos estados, espalhando-se pelo litoral atingindo a Bahia (AZZI, 1999).

Marcelino José Bento Champagnat nasceu em 20 de maio de 1789, em Marlies (FRA). Filho de uma família cristã tinha profunda devoção a Maria, além do gosto pelo trabalho, senso de responsabilidade e abertura para o novo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2021).

Entre 1817 e 1824, inaugurou uma escola primária em La Valla. Em 1825, construiu a casa de formação Nossa Senhora de L'Hermitage, a qual passou a ser um espaço para aprimoramento da pedagogia, dos princípios e das práticas maristas (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2021).

Partiu-se da hipótese de que os Irmãos Maristas, para o alcance de tais objetivos, assumiram em suas escolas os saberes veiculados pelo Estado, dando aos conteúdos um caráter de religiosidade, bem como propondo outros explicitamente confessionais. Noutras palavras, a hipótese era de que as instâncias civil e religiosa (Estado e Igreja) foram muito bem articuladas pelos religiosos maristas, recém -chegados da França (SILVA, 2021).

A HISTÓRIA DO COLÉGIO CERAENSE SAGRADO CORAÇÃO

O Colégio Cearense Sagrado Coração foi um colégio que era localizado na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará.

O Colégio Cearense Sagrado Coração foi fundado em 1913 pelos padres diocesanos Misael Gomes, Climério Chaves e José Quinderé. Dois anos depois foi entregue aos missionários maristas. A instituição funcionou em dois endereços diferentes (Rua 24 de Maio e Rua Barão do Rio Branco) antes de ser transferida para sua sede definitiva, na Avenida Duque de Caxias, 101, no ano de 1917. Em 1926 foi concluída e inaugurada a grande capela. Em 1935, foram acrescentados dois novos blocos (dois martelos), onde ficavam localizados os dormitórios para 250 internos e o atual auditório. Entre os princípios que norteiam a educação marista está a educação integral do ser humano, contemplando o plano físico, intelectual e espiritual (MOURA, 2007).

Desde quando os Irmãos Maristas assumiram o Colégio Cearense Sagrado Coração no ano de 1915, a cada ano que passava aumentava a quantidade de alunos. Durante muitos anos o colégio tinha alunos que estudavam em regime de internato, ou seja, moravam no próprio Colégio Cearense Sagrado Coração que depois passou a se chamar Colégio Marista.

Outra implicação do excessivo número de alunos foi a exiguidade do espaço físico da capela. Isso conduziu a necessidade de ampliá-la; esse

projeto ficou a carga do Irmão Conon, arquiteto da Província Marista. As obras foram céleres e, em 15 de agosto de 1926, ocorreu à bênção do novo templo. A Figura 1 mostra a comunidade do Colégio Cearense Sagrado Coração no período de 1924 a 1925 (FILGUEIRAS, 1998).

Figura 1. Comunidade do Colégio Cearense Sagrado Coração no período de 1924 a 1925.



Fonte: (FILGUEIRAS, 1998).

A cada ano, aumentava a quantidade de alunos e, à proporção que os Irmãos Maristas recebiam as mensalidades dos alunos que pagavam o colégio, pois existiam também alunos que estudavam de graça, e as finanças permitiam, as instalações eram ampliadas e melhoradas. Sendo assim foi possível testemunhar a ampliação das salas de aula, a biblioteca, ginásio de esporte, a piscina e a adequação das instalações sanitárias à nova realidade do Colégio Cearense Sagrado Coração. A expansão ocorreu até a construção do teatro e biblioteca nos anos 80, onde esse prédio passou a ser chamados pelos alunos como o prédio novíssimo. No início da década de 60 eles construíram o prédio de seis andares que passou a ser chamado de prédio novo.

O Colégio Cearense Sagrado Coração, desde a sua fundação, foi subordinado à legislação educacional vigente, que no Estado do Ceará é chamada hoje de Conselho Estadual de Educação.

A Figura 2 mostra o Colégio Cearense Sagrado Coração na década de 30, ou seja, a turma de 1932, e é possível perceber os Irmãos Maristas de batina preta e os alunos homens todos de calça comprida (NOBRE, 2010).

Figura 2 - Colégio Cearense Sagrado Coração na década 30.



Fonte – (NOBRE, 2010).

Os maristas, em 1949, fundaram o Colégio de Aracati, no Ceará. Em 1950, em Belo Horizonte criaram o Colégio Dom Silvério. Ainda em Minas Gerais em 1948, haviam instituído o curso Colegial no Colégio Coração de Jesus, já existente em Varginha (MOURA, 2000, p.146).

Até a metade da década de 60 existiam cerca de 22 irmãos morando e trabalhando dentro do Colégio Cearense Sagrado Coração, muitos sendo professores, fato este que aconteceu até o início dos anos 80. O Irmão Valentin possuía doutorado em matemática e dava aulas no segundo e terceiro ano científico (hoje chamado de ensino médio) que depois passou a se chamar ensino médio. Quando o Colégio Cearense Sagrado Coração fechou só tinha um irmão que trabalhava no Colégio Cearense Sagrado Coração e ele morava fora da instituição de ensino.

O Conselho de Educação do Ceará aprovou na década de 70 o regimento do Colégio Cearense Sagrado Coração autorizando os cursos profissionais de eletricidade e de eletrônica, para a formação de auxiliar técnico de

eletricidade e auxiliar técnico de eletrônica direcionados para os alunos que cursavam o antigo científico, que hoje corresponde ao ensino médio.

O Colégio Cearense Sagrado Coração possuía um curso noturno, que é era misto (mulheres e homens) gratuito para os pobres dirigido por Irmão Urbano, que funcionou até a década de 80. Também nas turmas da noite (terceiro ano) manhã e da tarde existam alunos de classe mais baixa, misturados com alunos de classe social (média) mais alta .

Todos os anos alguns ex-alunos fazem a festa de confraternização e visitavam o colégio Colégio Cearense Sagrado Coração. Para o ano de 2008 foi programada a festa de 30 anos de saída da turma de 1978 que tinha feito a comemoração dos 25 anos com uma festa para mais de 400 ex-alunos.

A Figura 3 mostra o pátio interno do Colégio Cearense Sagrado Coração no ano de 2003 onde é possível perceber o edifício de seis andares que foi construído no começo da década de 60, pois o colégio vinha aumentando o número de alunos todos os anos e não tinha mais espaço para a crescente quantidade de alunos que queria estudar no colégio.

Os Irmãos Maristas tinham também um projeto de abrir a futura PUC-Ceará (Pontifícia Universidade Católica no Ceará). Atualmente os Irmãos Maristas dirigem duas PUCs no Brasil, onde uma está localizada em Curitiba e a outra em Porto Alegre.

É possível também perceber na Figura 3 os alunos do Colégio Cearense Sagrado Coração com a farda do colégio de cor azul durante o recreio e o busto do fundador da Congregação Marista São Marcelino José Bento Champagnat. São Marcelino José Bento Champagnat foi canonizado pelo Papa João Paulo II no ano de 1999 do século passado.

No dia da canonização de São Marcelino José Bento Champagnat no ano de 1999 os Irmãos Maristas organizaram algumas atividades que foram realizadas no colégio, onde foram convidados vários ex-alunos e os alunos matriculados no ano de 1999 para a celebração de uma Santa Missa de ação de graças como também foi uma confraternização para celebrar a data. Os alunos da época e os ex-alunos do Colégio Cearense Sagrado Coração, foram convidados para assistir a Santa Missa de canonização no colégio que teve início as 5 horas da manhã no dia seis de junho de 1999.

O edifício de seis andares do Colégio Cearense Sagrado Coração que era chamado pelos alunos de prédio novo e que foi construído no começo dos anos 60 com expansão do colégio e para ser usado para fundação da futura PUC-Ceará (Pontifícia Universidade Católica no Ceará), pode ser visto a partir do pátio interno do colégio.

Figura 3. Pátio interno do Colégio Cearense Sagrado Coração no ano de 2003.



Fonte: Própia, 2003.

No sexto andar do chamado prédio novo era a residência dos Irmãos Maristas até o dia que eles moravam no colégio, onde também existia uma capela. A Figura 4 mostra o nome do Colégio Cearense Sagrado Coração escrito na parede externa do prédio de seis andares esquina com a rua Clarindo de Queiroz.

Figura 4. Nome do Colégio Cearense Sagrado Coração escrito na parede externa do prédio de seis andares.



Fonte: Própia, 2019.

A Figura 5 mostra alunos esperando para fazer a prova do vestibular escolas católicas no prédio velho (edifício centenário) do antigo Colégio Cearense Sagrado Coração, onde é possível perceber as salas de aula e uma arquitetura antiga que existe desde que o colégio se instalou na Avenida Duque de Caixas.

Figura 5. Alunos esperando para fazer a prova do vestibular escolas católicas no prédio velho (edifício centenário) do antigo Colégio Cearense Sagrado Coração.



Fonte: Própia, 2005.

A Figura 6 mostra o edifício de seis andares do Colégio Cearense Sagrado Coração que era chamado pelos alunos de prédio novo, pois foi a segunda expansão do Colégio Cearense Sagrado Coração onde o edifício de seis andares do Colégio Cearense Sagrado Coração que era chamado pelos alunos de prédio novo teve como engenheiro civil responsável pela construção da edificação um ex-aluno chamado de Amauri Araújo e do lado esquerdo é possível perceber parte do prédio velho que só tinha edificações até um pavimento, onde existiam salas de aula no térreo e no primeiro andar.

A outra edificação que foi possível ver na Figura 6 mostra a sala de aula no primeiro pavimento (prédio velho) que era a sala da turma especial (TE) do terceiro ano científico até a década de 80 do século passado.

Essa área (prédio novo) do Colégio Cearense Sagrado Coração ficava na esquina da Rua Clarindo de Queiroz com a Rua Jaime Benévolo.

A turma especial (TE) era formada a partir de um vestibular interno que existia todos os anos dentro do Colégio Cearense Sagrado Coração. Os alunos que faziam o vestibular eram todos os alunos provenientes do segundo ano científico e aqueles que se matriculavam no colégio só para fazer o terceiro ano científico. Os cinquenta primeiros alunos eram colocados na turma especial (TE). Os alunos na TE (turma especial) os que passavam nos primeiros lugares no vestibular da Universidade Federal do Ceará, como também eram aprovados no ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica).

No vestibular do ano de 1978 a turma que aprovou mais alunos entre os primeiros lugares no vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC) não foi os alunos da TE (turma especial), foram os alunos da turma 6 e na época já existiam 20 turmas de terceiro ano científico no Colégio Cearense Sagrado Coração preparando os alunos para o vestibular.

O engenheiro civil e professor da Universidade Federal do Ceará Amauri Araújo não cobrou pelo serviço aos Irmão Maristas e também seus filhos estudaram no Colégio Cearense Sagrado Coração e um deles hoje é também engenheiro civil é professor da Universidade Federal do Ceará no Departamento de Engenharia Agrícola e é um excelente pesquisador.

Figura 6. Edifício de seis andares do Colégio Cearense Sagrado Coração que era chamado pelos alunos de prédio novo.



Fonte: Própia, 2021.

Com o crescimento do número de alunos do Colégio Cearense Sagrado Coração houve uma expansão até o começo dos anos 80, onde os Irmãos Maristas inauguraram na esquina da rua Visconde do Rio Branco com a Avenida Duque de Caixas o teatro marista juntamente com uma ampla biblioteca conforme pode ser visto na Figura 6. O prédio era chamado pelos alunos da época de prédio novíssimo do Colégio Cearense Sagrado Coração e foi o último a ser construído.

Figura 6. Teatro marista juntamente com uma ampla biblioteca.



Fonte: Própia, 2019.

As mulheres no Colégio Cearense Sagrado Coração Sagrado Coração

As mulheres chegaram ao Colégio Cearense Sagrado Coração em 1947, quando os irmãos Maristas resolveram fundar a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará no mesmo espaço do colégio, ressaltando que elas ainda não podiam estudar no colégio que ia desde a alfabetização até o científico.

Irmão Urbano Gonzalez fundou na parte da noite (curso noturno) uma escola destinada a atender jovens carentes: empregadas domésticas, balconistas, vendedores e vendedoras ambulantes etc.

Finalmente, nos anos 70, as mulheres incorporaram-se definitivamente ao corpo discente (começando da 8ª até o científico) do Colégio Cearense Sagrado Coração, chegando a ser maioria antes do Colégio Cearense Sagrado Coração fechar as portas o ano de 2007. Em 1978 uma mulher aluna do colégio chegou a tirar o primeiro lugar no vestibular da Universidade Federal do Ceará para o curso de Medicina.

A crise da Igreja Católica

É possível perceber hoje a crise da Igreja Católica no Brasil através da diminuição das vocações e como consequência o fechamento de várias casas de religiosos e religiosas, vários colégios e faculdades católicas no Brasil.

O balanço numérico da crise de identidade não deixa dúvidas quanto ao estrago provocado desde então por aquilo que alguns classificam como perda de “referenciais”. Desde o pontificado de João XXII, sobretudo a partir do Concílio Vaticano II (convocado por ele), mais de 100 mil padres deixaram o sacerdócio e cerca de 250 mil freiras deixaram suas congregações religiosas, rompendo os votos professados e abandonaram a Igreja Católica, tendo como consequência o fechamento de um número incontável de seminários, mosteiros, conventos, colégios, hospitais, creches e instituições educacionais e assistências da Igreja Católica fecharam suas portas ou agonizam em vários países do mundo (MENEZES, 2007).

Os números de hoje não mentem e é possível perceber claramente que algo não deu certo na Igreja Católica, principalmente na Europa e nas Américas (Sul, Central e do Norte). Na África Ásia e Oceania, em alguns países houve aumento de vocações como nas Congo, Angola, Coréia do Sul, Nigéria, Índia (a cerca de 10 anos atrás existiam cerca de 4000 padres jesuítas), China e Austrália. Na África é onde a Igreja Católica mais cresce no mundo hoje e está abrindo vários colégios católicos, parecidos com o antigo Colégio Cearense Sagrado Coração.

O número de alunos das escolas católicas brasileiras caiu 43,9% nos últimos anos, segundo o levantamento mais recente da área. A queda significa quase 400 mil estudantes a menos no período de 1996 a 2004. A crise levou ainda ao fechamento de oito escolas católicas por ano no país nesse período, continuando a crise até hoje. A pesquisa foi concluída neste ano

pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS) a pedido da Associação Nacional de Mantenedoras das Escolas Católicas no Brasil (Anamec) (CAMPEÃO, 2005).

Até a segunda metade dos anos 2000 o Estado de Roraima no Brasil não tinha mais nenhuma escola católica.

Estamos caminhando na Europa e nos países das Américas para um futuro sem freiras e isso vem afetando e acarretando o fechamento de várias escolas católicas dirigidas por religiosas no Brasil.

A Faculdade Maurício de Nassau, de Pernambuco, arrendou o prédio do Colégio das Irmãs Dorotéias por 10 anos e se instalará em Fortaleza a partir de julho de 2008 (ALAN NETO, 2008). Também alguns dos colégios católicos femininos de freiras como colégio das irmãs Dorotéias fecharam como o Colégio Cearense Sagrado Coração.

A CRISE ATINGE O COLÉGIO CEARENSE SAGRADO CORAÇÃO

Na década de 70, o Colégio Cearense Sagrado Coração ficou pequeno para comportar tantos alunos, eram cerca de 5200 alunos homens estudando no ano de 1974 divididos em três turnos (manhã, tarde e noite), onde chegou a ter 20 turmas de alunos no terceiro ano científico (hoje terceiro ano do ensino médio). As primeiras quatro mulheres entraram para estudar a 8ª da educação básica, no Colégio Cearense Sagrado Coração no ano de 1975.

Na década de 80, o Colégio Marista, continuou pequeno para comportar tantos alunos, eram 4.500, divididos em três turnos. O Colégio Cearense Sagrado Coração fecharia suas portas no dia 31 de dezembro de 2007 (FORTALEZA EM FOTOS, 2017).

Houve uma diminuição de alunos com relação aos nos 70 a partir dos anos 80. Diante de apenas 549 matriculados e 150 funcionários, o mesmo irmão que dirigiu a instituição nos tempos áureos, Ailton Arruda, transmitiu o anúncio da União Norte Brasileira de Educação (UNBEC) (MOURA, 2007).

O Colégio Cearense Sagrado Coração mudou o nome para Colégio Marista na década de 80, onde não houve consulta aos seus ex-alunos.

No corredor que leva à sala da diretoria, há fotos de turmas de alunos de diversos anos, como as dos anos de 1924, 1942 e 1960. A foto da turma de 2007 foi a última. O até então boato já circulava entre alunos, pais, professores e funcionários há alguns anos. A redução do número de educandos

matriculados e o fechamento de outras escolas católicas, em Fortaleza, já sinalizavam o possível fechamento do Colégio Marista (MOURA, 2007).

Quando o Colégio Cearense Sagrado Coração fechou só existia um irmão trabalhando no colégio, que era irmão Ailton, e todos os professores eram leigos, bem como os funcionários. Como não tinha irmãos o Colégio Cearense Sagrado Coração teve de contratar pessoas para dar aula de religião e preparar os alunos para os sacramentos da Igreja Católica como a primeira eucaristia e a crisma pois era uma escola confessional, aumentando os custos do Colégio Cearense Sagrado Coração, enquanto que em anos anteriores os próprios irmãos Maristas davam as aulas de religião e preparavam os seus alunos para os sacramentos da primeira eucaristia e da crisma.

AS CAUSAS DO FECHAMENTO DO COLÉGIO CEARENSE SAGRADO CORAÇÃO

Antigamente muitas famílias colocavam seus filhos para estudar nas escolas católicas principalmente pela formação para toda a vida que seus filhos iam receber como a ética, a honestidade, a castidade até antes do casamento, ser contra a injustiça, o amor ao próximo etc., claro que também essas escolas ofertavam uma excelente formação acadêmica.

A decadência da educação católica teve início e cresceu juntamente com a degradação da família contemporânea. Todavia a escola supria as falhas da educação familiar. Nas eras pré-históricas de uns quinze anos atrás ainda se conheciam as escolas católicas. Dirigiam-nas religiosos e religiosas dotados de sólidos conhecimentos, sérios na vocação religiosa e intelectualmente honestos. Os tradicionais colégios católicos primavam pela ordem, pela disciplina, pelo respeito. Os velhos prédios, em atmosfera de agradável acolhimento, com a grande igreja sobressaindo ao corpo do edifício, nos quais as figuras austeras dos mestres, a tranquilidade dos alunos, os pátios espaçosos e arborizados que os rodeavam, o silêncio nos tempos adequados e o vozeiro das crianças e dos jovens nas recreações manifestavam sadio contentamento, respeito e religiosidade. Aprendiam-se os princípios da ciência humana, as normas da moral cristã, a doutrina sagrada, rezava-se, e o bom senso que residia na cabeça dos mestres transferia-se para todo o ambiente e para o coração dos alunos. Daqueles colégios saíam homens

e mulheres preparados para a profissão, equilibrados para a vida, firmes na fé (VIRGÍNIA, 1995).

Até a década de 70 existia uma norma em todas as escolas católicas, em que filhos de pais separados não podiam estudar nas escolas católicas, isso decorria do fato que a Igreja Católica ser contra o divórcio até hoje.

A maioria dos ex-alunos sente-se em casa quando vão ao Colégio Cearense Sagrado Coração e guardam lembranças inesquecíveis de tudo o que receberam dos irmãos maristas. As amizades feitas no colégio vão para toda a vida.

De uns tempos para agora as escolas católicas começaram a relaxar tanto na disciplina interna como nos costumes querendo se adequar as outras escolas não confessionais.

Ambiente de barulho e agitação. Multidões de alunos dos mais diversos sexos, com as mais extravagantes roupagens, ou quase sem elas, casaizinhos de adolescentes em colóquios lascivos, sentados pelos chãos, em cima das carteiras, tudo diferente do que devia ser e tudo fora do lugar onde devia estar. Professores, leigos, professoras um tanto vestidas, religiosos e religiosas jovens, mas desembaraçadas nos gestos e mais notáveis nas vestes que os leigos, juventude, juventude, juventude, intimidades, intimidades, intimidades, sorrisos de tranquila realização humana (VIRGÍNIA, 1995).

Portanto as escolas católicas não podem ser mistas, e isso foi provado pelos seus fundadores onde quase todos os fundadores se tornaram santos da Igreja Católica. Quase todas os colégios católicos no Brasil se tornaram mistos e isso começou a part ir da segunda metade da década de 70. Hoje o único colégio no Brasil que não é misto é o Colégio São Bento no Rio de Janeiro dirigido pelos Padres Beneditinos, e está sempre entre os quatro melhores do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em 2007 em que foi o ano de fechamento do Colégio Cearense Sagrado Coração, o Colégio São Bento tirou o primeiro lugar no ENEM. O Colégio São Bento no Rio de Janeiro continua mantendo a disciplina de tempos atrás. A congregação dos Padres Beneditinos foi fundada por São Bento.

Até meados dos anos 80 os Irmãos Maristas mantinham os grupos de jovens católicos que funcionava dentro do Colégio Cearense Sagrado Coração e faziam um apostolado entre os alunos, onde esses grupos de jovens era dirigido por Irmão Alberto e tinha como orientador espiritual

o padre José de Almeida. Os grupos de jovens católicos funcionavam aos sábados e domingo à tarde.

Outra causa seria uma mudança no modelo de Estado, com o Brasil se acomodando dentro da ótica neoliberal (judaica e maçônica) e marxista, e se adaptando as transformações exigidas pelo capitalismo mundial, e uma reestruturação da Igreja Católica com o Concílio do Vaticano II que não foi seguida corretamente como foi proposta pelo Concílio do Vaticano II.

Segundo (Azzi, 1999) o Concílio do Vaticano II foi responsável, mesmo que de forma indireta, por uma grande crise vocacional, obrigando os colégios confessionais a contratar professores pela CLT. Tais mudanças refletiram no cerne da prática educacional destes colégios, causando uma transformação nos valores e na cultura, que podem ser constatados até mesmo na crise das vocações religiosas.

A principal causa do fechamento do Colégio Cearense Sagrado Coração foi a má formação, principalmente espiritual dos novos Irmãos Maristas que vieram, a dirigir a instituição religiosa, pois os Irmãos Maristas mais novos rezavam muito pouco, onde isso pode ser mostrado quando o Colégio Cearense Sagrado Coração estava na sua fase áurea na década de 70, com um aumento constante de pais querendo colocar seus filhos no Colégio Cearense Sagrado Coração. Como faltavam salas de aulas os Irmãos Maristas resolveram dividir a grande capela que em 1926 foi concluída e inaugurada e onde dentro da grande capela (igreja) tinha a imagem de São Marcelino José Bento Champagnat e de Nossa Senhora em quatro salas, tornando a capela quatro vezes menor do que no ano de da fundação do Colégio Cearense Sagrado Coração. Eles mandaram colocar uma laje na parte interna do templo sagrado e fizeram mais três salas de aula e a outra sala passou a ser a capela. Até a década de 70 eram celebradas duas Santa Missas por dia no Colégio Cearense Sagrado Coração, antes das aulas serem iniciadas.

Até o início dos anos 80 no sábado, tinha a Santa Missa para o grupo de jovens católicos que era celebrada as 19h pelo padre José de Almeida. Nessa época o Colégio Cearense Sagrado Coração chegou a ter dois chapelões, Frei João Maria e Padre José de Almeida. Quando o Colégio Cearense Sagrado Coração estava para fechar só eram celebradas duas Santas Missas durante a semana, as terças e quintas-feiras. O grupo de jovens católicos acabou em meados dos anos 80.

Os dados que mostram a ascensão e decadência colégio quando no auge em 1974 o Colégio Cearense Sagrado Coração tinha 5200 mil alunos homens, em 1975 entraram as primeiras 4 mulheres e no ano de 2007 o

colégio fecha as portas com apenas alunos misto (homens e mulheres). O grupo de jovens católicos também era misto. O Colégio Cearense Sagrado Coração não era para ter se tornado misto, como também todos os colégios católicos do mundo pois seus santos fundadores fundaram os colégios sem serem misto.

Também foi possível perceber que em 1925 existiam 17 Irmãos Maristas morando no Colégio Cearense Sagrado Coração (FILGUEIRAS, 1998) e em 2007 ano em que o colégio fechou as portas só tinham 2 Irmãos Maristas, e moravam em uma casa fora do Colégio Cearense Sagrado Coração, aumentando assim as despesas da instituição de ensino.

Na época da Comuna de Paris que ocorreu no ano de 1871 na França, a educação se tornou gratuita, laica e compulsória. Escolas noturnas foram criadas e todas as escolas passaram a ser de frequência mista (BOEIRA, 2016).

Portanto até o ano de 1871 todos os colégios na França ainda não eram mistos, podendo assim também dizer que também em quase toda a Europa as escolas não eram mistas, onde isso também decorreu pela forte influência da Igreja Católica na Europa que não concordava com as escolas mistas.

O Colégio Cearense Sagrado Coração logo foi vendido para uma universidade particular chamada de Universidade Estácio de Sá que fica sediada no Estado do Rio de Janeiro, foi tombado e ocorreu uma grande festa com os ex-alunos quando o colégio completou 100 anos de fundação, onde para a festa foram ex-alunos de quase todas as gerações que estão vivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto os motivos que levaram escolas católicas como o Colégio Cearense Sagrado Coração com anos de tradição na sociedade brasileira e no Estado do Ceará a fechar suas portas de maneira tão drástica, são os seguintes:

- Desagregação da família tradicional, que trouxe como consequência a falta de vocações para a Igreja Católica.
- O Brasil que está se tornando cada vez mais neoliberal, mesmo tendo políticos de esquerda no poder (comunistas) que também são contra a educação católica. Os capitalistas neoliberais e os comunistas não querem a educação católica.
- O declínio do Estado do Bem-estar Social no fim da década de 70, que tem como primeira primícia a família tradicional, gerou

automaticamente a falta de vocações e posterior fechamento das escolas católicas como o Colégio Cearense Sagrado Coração em vários países da América Latina como também do velho continente, pois a Europa era que enviava Irmãos Maristas para o Brasil.

- As mudanças na Igreja Católica com o Concílio do Vaticano II, onde foi possível perceber uma diminuição do incentivo por parte de dioceses da Igreja Católica em vários países, para abrir novas escolas católicas.
- Depois que o Colégio Cearense Sagrado Coração se tornou misto foi muito mais difícil para os Irmãos Maristas manterem a disciplina e diminuiu assim o rendimento acadêmico dos alunos homens. São Marcelino José Bento Champagnat fundou a congregação somente para homens (estudantes do sexo masculino). O Colégio Cearense Sagrado Coração não era para ter se tornado misto.

REFERÊNCIAS

ALAN NETO. **Vale tudo**, Jornal O Povo, 3 de fevereiro de 2008.

AZZI, R.. **História da educação católica no Brasil: contribuição dos irmãos maristas**. Vol. 3. A expansão da obra de Champagnat no Brasil (1947-1972). São Paulo: Simar. pg 292-300. 1999.

BOEIRA, M.. 2016. **O exemplo da Comuna de Paris**. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/04/o-exemplo-da-comuna-de-paris-por-marino-boeira/>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAMPEÃO, M. R. Á.. **Crise e fechamento das escolas confessionais no vale do rio Caí (1970-1996)**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS. São Leopoldo. Rio Grande do Sul. 2005.

FILGUEIRAS, J. **Histórico do Colégio Cearense (Textos)**, 1998.

FORTALEZA EM FOTOS, 2017. **Colégio desativados em Fortaleza**. Disponível em: <<http://www.fortalezaemfotos.com.br/2017/05/colégios-desativados-de-fortaleza.html>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FURET, J. B. **Vida de São Marcelino José Bento Chapagnat**. São Paulo: Loyola. 1999.

MOURA, L. D. **A Educação Católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MOURA, R.. 2007. **Colégio Marista Cearense fecha as portas no centro**. Comentário da notícia. Jornal O Povo, 22/09/2007. Disponível em: <<http://colégiocearense1988.blogspot.com/2007/11/ltimo-ano-colgio-marista-fecha-as.html>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MENEZES, V.. **Questionamento aos Católicos**. Jornal O Povo. 30 dez. 2007.

NOBRE, L.. **Fortaleza Nobre**. 2010. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2010/03/colégio-marista-cearense.html>> Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Washington Abadio da., GATTI JÚNIOR, Décio. 2021. **A formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos” na princesa do sertão: o Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903 - 1916)**. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4779/art18_15.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. 2021. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/maristas-no-mundo/fundador/>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VIRGÍNIA, L.. **Octogésimo aniversário de fundação do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – Irmãs Doroteias**. 1995.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO IFPI: UM ESTUDO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

FERNANDA PEREIRA DA SILVA MOULIN

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, fernandasilpe@email.com;

FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES

Mestre em Educação pelo Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco - UPE, franciscadaschagasdasilvaalves@gmail.com;

RAQUELINE CASTRO DE SOUSA SAMPAIO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE, raquelinecastro@ifpi.edu.br.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as mudanças trazidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular no curso Técnico Integrado em Administração do Instituto Federal do Piauí – IFPI. Neste viés, investigamos de que modo a BNCC tem modificado este curso. O estudo utilizou-se do tipo de pesquisa com abordagem qualitativa a partir de uma análise documental que utiliza como principais documentos os Projetos Pedagógicos (PPC) do curso de Administração antes e após a BNCC. As principais mudanças encontradas foi em relação a carga horária e arranjo das disciplinas em cada período letivo. Além disso, foi possível analisar que estas mudanças afetam de forma geral todos os aspectos da educação como o livro didático, a formação dos docentes e os currículos. Neste sentido se faz necessários posicionamentos críticos para que a Base não se torne o currículo, mas que sua implantação leve em conta a parte diversificada de modo que a educação e a prática docente não fique engessada.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Mudanças, Ensino Médio, Currículo.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular tem se constituído como um documento “polêmico” em decorrência do modo como foi construído, aprovado e vem sendo implementado. Alvo de muitas críticas, estas não foram suficientes para barrá-la, mas ao contrário, passa a vigorar com força sobre a educação, como afirma Cássio, 2018, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é hoje o centro gravitacional das políticas do Ministério da Educação” (CASSIO, 2018, p. 01), modificando os currículos, instituições e toda uma cultura de trabalho das instituições educativas.

A partir das mudanças, o Ensino Médio, modalidade utilizada como recorte para este estudo, passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, quais sejam: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionais). A redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) dar de que,

A § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Considerando os impactos trazidos por esta reestruturação do ensino, nosso foco volta-se para o Ensino Médio Integrado com o objetivo de investigar as nuances trazidos pela implementação da BNCC para esta modalidade, mais especificamente para o nosso campo experiencial com o curso de Administração.

A nossa inquietação parte da necessidade de compreender de que modo a Base Nacional Comum Curricular tem modificado este curso? Como estamos em início de implementação, visto que esta se deu em 2020, ainda é cedo para averiguar as perdas ou ganhos na aprendizagem e naquilo que foca a instituição: a permanência e êxito. A permanência zela pela continuidade do aluno na instituição e seu êxito refere-se a conclusão dos estudos em tempos e idade certa. Assim como preconizado em lei, o ensino deverá

ser ministrado com base nos princípios da I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”. A “ educação deve englobar os processos formativos e o ensino ser ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Lei n. 9.394, de 29/12/96, artigo 1º, parágrafos 2º e 3º, inciso XI).

Já estamos cientes que a BNCC desencadeará uma série de alterações, em virtude de sua natureza e intenções. Corroborando com a ideia que,

A BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados “direitos de aprendizagem” – que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala (CÁSSIO, 2018, p.01)

É importante ressaltar que trata-se de um documento alicerçado na Lei 13. 415 de 2017, o que torna mais seguro todo este processo de mudanças. Assim, vamos nos preparando para as consequências destas ao longo dos anos. Resta-nos a inquietação e militância por uma melhoria na educação, que de fato seja inclusiva, dando tratamento isonômico às diversas camadas da população, “o que significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

Esta foi a grande justificativa utilizada para a criação de uma base comum para a educação básica. “Os implementadores da BNCC vendem a ideia de que é possível saber quais são os botões que, uma vez apertados, garantirão um futuro glorioso para a educação brasileira. Por suas veleidades de controle, a Base é uma tecnologia causal por excelência” (CÁSSIO, 2018, p.8). Questionamo-nos, entretanto, se é possível a aquisição deste feito, visto que os investimentos em educação tornam-se cada vez mais escassos, reforçando a cada dia a velha ideia de que educação no Brasil não é, e nunca foi, prioridade.

METODOLOGIA

O estudo utilizou-se do tipo de pesquisa com abordagem qualitativa, assim escolhida por tratar-se de “uma abordagem que vem preencher as

lacunas do modelo positivista. Deste modo, adequa-se à análise dos fenômenos humanos e sociais, devido ao caráter subjetivista presente nas ações dos sujeitos (ALVES, 2018, p. 53).

Procedeu-se com a análise documental do Projeto Pedagógico dos Curso Técnico Integrado ao Médio em Administração, buscando verificar o modo como se estruturou a matriz curricular dos cursos referentes a base comum e a parte técnica com suas respectivas disciplinas. Como base documental, utilizamos os Projetos Pedagógicos de Cursos anteriores à implantação da Base e as suas reformulações pós BNCC, bem como o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. A partir desta análise, foi realizado um comparativo entre aspectos como estrutura curricular, carga horária e avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Piauí tem por características a oferta, em seus currículos, de uma parte voltada para os conhecimentos gerais humanísticos e uma outra parte voltada para a formação técnica profissional. A ideia é a formação de um sujeito completo, distanciada desta dimensão de formação única e exclusiva para o mercado de trabalho. Ressaltamos que esta é a modalidade de oferta prioritária da instituição. “Como princípio em sua proposta político-pedagógica, o Instituto Federal do Piauí atua na oferta de educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (PDI, 2020, p. 39)

O ensino integrado é um avanço na perspectiva educacional brasileira pois lança aos sujeitos participantes de uma sociedade excludente e discriminatória a oportunidade de edificar-se enquanto cidadãos e ao mesmo tempo reedificar uma sociedade justa e integradora. É assim que se dá a formação *omnilateral*¹ do homem, sendo ele capaz de lutar pelos direitos individuais e sociais.

Portanto, numa sociedade contemporânea, a integração entre ensino médio e educação profissional é vista como uma prática educativa essencial ao desenvolvimento integral dos

1 Desenvolvimento dos aspectos ontológicos e históricos, uma formação com uma visão holística de sociedade.

estudantes, principalmente de suas características intelectuais, éticas, políticas e sociais (ANA, 2018, p. 69)

Em sua práxis, as dificuldades inerentes a prática docentes para uma integração se fazem presentes dentro das instituições que oferecem o ensino integrado. O caso dos IFPI não é diferente. Várias questões necessitam ser superadas para esta efetivação, desde a vontade do docente, os cursos de formação e até a própria instituição suas normativas e regulamentos.

Estruturas curriculares

O curso de Administração na forma Integrada do Instituto Federal do Piauí apresenta como objetivo geral “oferecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para que o mesmo possa continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores possibilitando o prosseguimento de estudos, bem como, formar profissionais-cidadãos empreendedores, competentes, com conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem estar da coletividade e que saibam associar a teoria à prática, fazendo uso das habilidades e atitudes compatíveis com a área de Gestão e Negócios” (PPC, 2015).

Tendo em vista o objetivo do curso, facilmente podemos verificar que ele transita entre o viés técnico, científico, se distanciando das características de ser mera formação de mão de obra. Ao contrário, os alunos são possibilitados a ir além, em busca de uma formação superior e prosseguimento nos estudos. Trata-se de um curso ofertado em grande parte dos *campi* do Instituto Federal do Piauí e com alta procura pelos alunos.

Imagem 1: Matriz do curso Técnico Integrado em Administração de 2015 a 2019.

Curso Técnico Integrado em Administração							IFPI	
Matriz Curricular								
ÁREA	DISCIPLINAS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CHT
		40 semanas		40 semanas		40 semanas		
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	360
	Arte	1	30	2	60			90
	Inglês	2	60	2	60	2	60	180
	Espanhol	1	30	1	30	1	30	90
	Educação Física	1	30	1	30	1	30	90
MATEMÁTICA	Matemática	4	120	4	120	4	120	360

CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	60	2	60	2	60	180
	Física	2	60	2	60	2	60	180
	Química	2	60	2	60	2	60	180
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	60	2	60	2	60	180
	Geografia	2	60	2	60	2	60	180
	Filosofia	2	60	2	60	2	60	180
	Sociologia	2	60	2	60	2	60	180
GESTÃO E NEGÓCIOS	Ecoeficiência	2	60					60
	Administração Geral	2	60					60
	Aspectos Legais da Administração	2	60					60
	Gestão de arquivo e documentação	2	60					60
	Tópicos de Atuação Profissional	2	60					60
	Organização Empresarial			2	60			60
	Contabilidade Geral			2	60			60
	Gestão de Pessoas			2	60			60
	Logística de Materiais			2	60			60
	Gestão de Marketing			2	60			60
	Gestão da Inovação e Empreendedorismo					3	90	90
	Administração da Produção					2	60	60
	Tecnologia Aplicada a Administração					2	60	60
	Administração de Vendas					2	60	60
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS	37		38		35		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO								3.300

Fonte: PPC

Ao analisar a matriz curricular anterior, em termos de carga horária total, podemos observar que, até 2019 o curso possuía uma carga horária total de 3.300 horas, distribuídas entre as disciplinas de eixo comum e as do eixo técnico. Ambas totalizavam 21 disciplinas distribuídas ao longo dos três anos de duração do curso. A carga horária das disciplinas variava entre 120 a 30 horas, nas quais as disciplinas que continham cargas horárias menores eram Educação Física e Inglês, com 30 horas respectivamente.

Fazendo um comparativo com a matriz atualizada pós implantação da base, é possível verificar as modificações. A carga horária total do curso foi reduzida de 3.300 para 3.100 horas, acarretando à formação dos alunos um *déficit* de 200 horas. O núcleo comum, que antes somava 2.400 horas, passou a vigorar com apenas 1800 horas. Em contrapartida, o núcleo técnico que antes contabilizava 870 horas, passa a ter 900, tendo um ganho de 30 horas. Embora não seja um tanto significativo, em relação a quantidade de carga horária, mas, implicitamente, podemos fazer o seguinte questionamento: estaria aí a intenção de suprimir cada vez mais a formação geral e humanística para dar enfoque à formação técnica?

Dentro do contexto da necropolítica que vivenciamos não podemos duvidar. Consideramos, a exemplo da última entrevista do Ministro da Educação Milton Ribeiro concedida a TV Brasil, na qual não hesita em demonstrar a sua visão de educação para quê e para quem. Claramente fazendo esta divisão entre formação superior para ricos e formação técnica para os pobres.

Portanto, é conveniente para este tipo de pensamento aquilo que Sueli Carneiro e Boaventura de Sousa Santos denomina de Epistemicídio.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7)

Se até determinado momento foi possível avançar, no sentido de fazer vozes silenciadas adquirir um lugar de fala, as estruturas impostas fazem com que ocorra um retrocesso. Afinal, o conhecimento que pode dar essa autonomia a estes sujeitos, são retirados do currículo para dar lugar a uma formação de mão de obra que sirva ao mercado.

Imagem 2: Matriz do curso Técnico Integrado em Administração 2019 – Núcleo básico

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO															
40 SEMANAS															
NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	UNIDADE CURRICULAR	1 ANO		2 ANO		3 ANO		CH TOTAL ANUAL						
			1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE							
			CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS					
Básico (1800h)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	360		
		Arte			40	2	40	2					80		
		Inglês	40	2			40	2					80		
		Espanhol			40	2	40	2					80		
		Educação Física	40	2			40	2					80		
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	360		
		Biologia			40	2			40	2	40	2	120		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física			40	2	40	2					80		
		Química	40	2					40	2	40	2	120		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	40	2			20	1	40	2			100		
		Geografia	40	2			20	1	40	2			100		
		Filosofia	40	2			20	1				40	2	100	
		Sociologia			40	2	20	1				40	2	100	
	TOTAL DO NÚCLEO			360	18	320	16	280	14	320	16	280	14	240	12
Tecnológico (800h)	GESTÃO E NEGÓCIOS	Análise de Dados em Administração	60	3									60		
		Teorias e Fundamentos da Administração	60	3										60	
		Fundamentos e Noções de Mercado			60	3								60	
		Noções de Direito Público e Privado			60	3								60	
		Tecnologia Aplicada à Administração			60	3								60	
		Processos Gerenciais					40	2						40	
		Administração da Produção					60	3						60	
		Gestão de Marketing e Vendas					60	3						60	
		Custos, Processo e Operações contábeis							80	4				80	
		Gestão de Pessoas							80	4				80	
		Planejamento Estratégico Empresarial									40	2		40	
		Logística empresarial									60	3		60	
		Administração Financeira										60	3	60	
		Empreendedorismo e Inovação										60	3	60	
		TOTAL DO NÚCLEO			120	6	200	7	180	9	160	8	100	5	140
TEMA															
Integrador (180h)		Ética profissional e Cidadania	30	1	30	1								60	
		Ciência, Tecnologia e Sociedade e Trabalho			30	1	30	1						60	
		Gestão, Inovação Sust. e Empreendedorismo							30	1	30	1		60	
		TOTAL DO NÚCLEO	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	180
Complementar (220h)		Complementar I			30	2								30	
		Complementar II			30	2			30	2				30	
		Complementar III							30	2				30	
		Complementar IV									30	2		30	
		TOTAL DO NÚCLEO			60	4	60	4	60	4	60	4	40	2	220
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA			510		550		550		570		470		450		3100

Fonte: PPC

Atentamente observamos que, neste novo arranjo, as disciplinas que tiveram perda maior foram as da área do conhecimento de Ciências humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que tiveram uma perda de 80 horas nas suas cargas horárias. Vale ainda ressaltar que são disciplinas que possibilitam um conhecimento geral humanístico e reflexivo.

O núcleo tecnológico, que corresponde às disciplinas técnicas do curso, realiza uma formação focada no mundo do trabalho. São disciplinas que orientam métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos. Refere-se às unidades curriculares específicas da formação profissional, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional (PPC, 2019, p. 15).

Além deste, o PPC complementa sua matriz com as disciplinas de núcleo integrador e complementar. A ideia do núcleo integrador é fazer uma integração entre as disciplinas de base comum e as de base técnica.

Imagem 3: Matriz do curso Técnico Integrado em Administração 2019 – Núcleo Integrador e Complementar

		TEMA												
Integrador (180h)	Ética profissional e Cidadania	30	1	30	1									60
	Ciência, Tecnologia e Sociedade e Trabalho	30	1	30	1									60
	Gestão, Inovação Sust. e Empreendedorismo					30	1	30	1	30	1	30	1	60
	TOTAL DO NÚCLEO	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	180
Complementar (220h)	Complementar I					30	2							30
	Complementar II					30	2							30
	Complementar III							30	2					30
	Complementar IV									30	2			30
	TOTAL DO NÚCLEO					60	4	60	4	60	4	40	2	220
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA		510		550		550		570		470		400		3100

Fonte: PPC 2019

“Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir formas de interação e articulação entre os diferentes campos de saberes específicos” (PPC, 2019, p. 15). Já o núcleo complementar refere-se a parte diversificada do currículo, com uma carga horária de 220 horas, que tem o objetivo de complementar competências eletivas dos alunos, tendo ainda um acréscimo de 40 horas que se destinam às disciplinas de Língua Portuguesa, línguas estrangeiras e libras (PPC, 2019).

É interessante observar que, na organização dos núcleos há uma preocupação em garantir uma integração dos conhecimentos visando “assegurar na organização curricular espaço de intersecção dos conhecimentos da formação geral, da formação profissional e da formação complementar” (PPC, 2019, p. 16). No entanto, também observamos um enfoque maior em algumas áreas em detrimento de outras, o núcleo integrador, a exemplo, possui uma carga horária pequena, o que pode ser insuficiente para garantir uma integração entre os diferentes saberes. Ademais, o enfoque em algumas áreas do conhecimento denota um distanciamento da perspectiva de formação humana integral, aspecto que orienta e fundamenta o ensino médio integrado ofertado pela rede federal de educação profissional.

Com a redução da carga horária das disciplinas, foi necessário modificar também a forma de oferta, que antes era anual, passou a ser modular e semestral. Ou seja, os alunos que antes passavam o ano inteiro estudando os conteúdos das disciplinas, passaram a ficar um semestre inteiro, ou mais, sem ter contato com elas. Mudanças como estas têm implicação direta no rendimento dos discentes em exames como o ENEM. Além disso, esta forma de oferta gera implicações para os docentes. Em determinado semestre ficam abarrotados de carga horária e em outros necessitam fazer um verdadeiro “jogo de cintura” para fechá-la.

A implicação da BNCC nos livros didáticos parece ser um outro dilema a ser enfrentado. Antes, disciplinas que vinham de modo separado em seus respectivos livros, agora passam a vir em um volume único, com conteúdos que, quando não suprimidos, apresentam-se de forma resumida e superficial.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor ((BITTENCOURT, 2010, p. 72)

Embora a questão do livro didático não seja algo causado pelas modificações no PPC do curso de Administração, contribui para acentuar o caráter de formação aligeirada, o qual nota-se orientar à BNCC. Desse modo, as mudanças ocorridas na organização do livro didático servem como mecanismo de apoio à implantação da BNCC e confirmam suas reais intenções que se distanciam de promover uma formação integral de qualidade numa perspectiva ampla.

No edital do PNLD 2020, por exemplo, as coleções didáticas voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental que “não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC” (Brasil, 2018) serão excluídas das escolas brasileiras durante pelo menos quatro anos. E, a partir do PNLD de 2021 (Brasil, 2019), os livros didáticos de Geografia deixam de existir nesse nível de ensino, passando a integrar parte de um conjunto de materiais de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, divididos em uma obra didática contendo “projetos integradores” e uma coleção de seis livros (VITELLO, 2021, p. 17)

Observamos nitidamente que, com este formato, os prejuízos em relação a conteúdos são evidentes. Sabemos que, o livro não é currículo, mas as escolas brasileiras infelizmente não estão preparadas para elaborar muitas vezes seus próprios currículos levando em consideração a parte diversificada trazida pela LDB e BNCC. É comum vermos escolas que tem seu projeto pedagógico engavetado, muitas vezes construído de forma unilateral, tornando-se apenas um documento “sem valor” que não é consultado ou revisado.

Avaliação

Mediante as modificações impostas pela estrutura das disciplinas e suas cargas horárias, se faz necessário lançar um olhar acerca dos conhecimentos e habilidades que determina para cada área do conhecimento, a este conjunto o documento denomina de “aprendizagens essenciais”. [...] “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BNCC, 2017, p. 08) As intenções trazidas pela BNCC a respeito do que os alunos devem aprender para desenvolver tais competências nos sugerem um direcionamento das práticas pedagógicas e avaliativas para a preparação dos alunos para os exames de larga escala. O próprio texto enfatiza estes aspectos:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2017, 08)

É visível a intenção de ajustar as “competências” da educação aos interesses do capital, daqueles setores mais ricos da sociedade. Em virtude disso, este interesse em interferir nos currículos educacionais ajustando as suas necessidades. Colocando-se, portanto, em evidência no documento o foco em competências em vez de conhecimentos, engessando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Outras questões surgem

Com a implantação de um novo currículo, a partir da orientação da BNCC, vemos surgindo novos problemas. Podemos mencionar, por exemplo, o modo como ela foi implantada no IFPI. Não foi fornecida formação necessária para que a instituição pudesse estar bem orientada neste processo. Isso gerou uma grande dificuldade em relação a organização e adaptação das normativas da instituição ao novo currículo. O fato, por exemplo de uma transformação de disciplinas que antes eram anuais e agora passam a ser semestrais, dificulta no processo de gestão destas disciplinas.

A redução da carga horária de componentes curriculares como Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia, prejudicam esta concepção de formação integral. Sabemos que tratam-se de disciplinas que se lançam com uma proposta de problematização da realidade e consequente de emancipação do homem a partir da problematização da sua realidade, “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1968, p.49). A sobreposição de competências a uma formação integral compromete o desenvolvimento de uma formação crítica para a cidadania.

Em relação a formação dos professores, à luz da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a formação continuada de professores orientada pela BNCC, preconiza, em seu artigo 3º que

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020)

Observamos que, a resolução não faz menção a uma formação humanística, mas foca em dimensões como conhecimento e prática profissional e a terceira dimensão que diz respeito ao engajamento profissional. Nesta condição, coloca como inteiro responsável pelo sucesso na educação, o engajamento dos educadores, disconsiderando a dimensão humana e as condições dadas para que este profissional seja capaz de formar-se e exercer suas atividades.

Em meio a esta realidade, surgem o questionamentos: ABNCC não se tornará um “currículo” por si só e esta parte diversificada não ficará desprezada? Como as escolas estão sendo preparadas para receber a BNCC? Com uma visão crítica e construtivista ou com uma visão romantizada de que a unificação de um currículo para o país é a panacéia para os problemas existentes na educação? No cenário da educação técnica integrada, mais questões a serem elucidadas:

Frente às reflexões que a história da criação dos Institutos Federais nos permite, nos vemos em um caminho obscuro, sem saber os rumos e os impactos que a BNCC pode trazer ao ensino profissional, sobretudo ao ensino médio integrado. Restam-nos indagações tais como: que currículo teremos? Diante das possibilidades que estão nos sendo impostas, podemos vislumbrar um futuro para o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais? Quais impactos na proposta de verticalização do ensino técnico e tecnológico? (ZITZKE, 2020, p.06)

A nossa visão deve partir de um viés crítico, sempre disponíveis a “desconfiar”, ela deve partir do contexto, buscar ver além do que está sendo mostrado. Deste modo, averiguar a quem serve esta educação que nos é imposta. Por fim, ser sempre resistência. Coadunamos com o pensamento de “Se a opção de agora for empreender uma luta aberta contra a BNCC, a

certeza é de que ela será muito mais dura do que há 20 anos quando lutávamos contra os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS. Mas é preciso começar por algum lugar. Quando me perguntam o que fazer para lutar contra a Base, tenho respondido sem pestanejar: vamos começar defendendo as escolas e a nossa profissão” (CÁSSIO, 2018, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos considerar que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração do IFPI passou por muitas mudanças para se adequar a proposta da BNCC. Embora ainda seja cedo para constatar os reais impactos que isso causará, sobretudo na questão central que é a formação dos estudantes, já é possível, e necessário, problematizar a situação.

No que se refere a carga horária das disciplinas, observou-se uma redução, principalmente no que concerne à formação humana, e aumento da carga horária da formação técnica, o que evidencia claramente a intenção de priorizar a formação técnica, direcionada ao mercado de trabalho, em detrimento da formação humana e integral.

De um modo geral, ressaltamos que, a grande preocupação dos gestores públicos com os problemas educacionais, aos quais a BNCC se sobrepõe, inicialmente deveriam estar voltados para questões prioritárias como: infraestrutura, material didático, formação de professores, fechamento de escolas. Com todos estes problemas, questionamo-nos para reflexão inicial: Porque focar no currículo? O foco está no currículo porque não existe currículo neutro, ao contrário, ele envolve valores e ideologias que definem visões de mundo, formas de compreendê-lo e com ele estabelecer relações.

Por esta razão, cabe-nos sempre fazer indagações, movimentos de resistência de modo a questionar o modelo de educação que é estruturado na BNCC. É este movimento que possibilita as modificações de estruturas montadas que desfavorecem grupos sociais minoritários. Aqui desejamos ser instrumentos de questionamentos evidenciando valores que são colocados ou não e quais as perspectivas que a BNCC trás para melhoria de vida e continuidade das lutas por direitos à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisca das Chagas da Silva. **Educação Escolar Quilombola: Vivências e experiências na comunidade Contente**. 2018. 233fls. Dissertação (Mestrado

em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) -Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.

ANA, Wallace Pereira Sant; DA SILVA, Hugo Barros; LEMOS, Glen César. **Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções**. Tecnia, v. 3, n. 1, p. 66-87, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília , 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>Acesso em 15 de setembro de 2021.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1968.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS PAULISTANA. **Projeto Político Pedagógico de Administração – PPP**, 2019

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS PAULISTANA. **Projeto Político Pedagógico de Administração – PPP**, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**: construindo para o futuro. Teresina, IFPI, 2020. 264fls.

JÚNIOR, Nelson Nery. **Princípios do processo civil na Constituição Federal**. Editora Revista dos Tribunais, 1999.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

ZITZKE, Viviane Aquino; DE TUNES PINTO, Elisane Ortiz. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020.

A IMPORTÂNCIA ACERCA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

Mestrando em letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialista em gênero e sexualidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. É também graduado em letras e graduando em pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, josepauloj08@gmail.com;

MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES

Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduada em letras – língua portuguesa, pela mesma instituição de ensino, myrna10_pb@gmail.com;

THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO

Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e especialista em metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura e língua inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), thayguedesc@gmail.com;

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil trouxe para nosso sistema de ensino o respeito à singularidade e às especificidades de cada sujeito, outrora negadas e negligenciadas em processos de segregação e exclusão já vivenciados nas escolas desse contexto. Todavia, observamos nos últimos anos ataques e retrocessos institucionais que vem minando e desfavorecendo a prática inclusiva nas escolas regulares. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos. Dessa forma, para a concretização dos objetivos propostos, o procedimento metodológico foi construído conforme uma adaptação dos processos metodológicos da taxonomia de Raupp e Beuren (2003), que delineou a proposta quanto aos procedimentos como uma pesquisa de revisão de literatura. Tal procedimento possibilitou-nos compreender possibilitou-nos a compreensão de que esse processo conquistado, não apenas favorece o desenvolvimento de aluno que convivem com TEA, já que necessitam da experiência social para desenvolver suas habilidades e dificuldades psicomotoras, como também possibilita a imersão de uma experiência de aprendizagem significativa para aqueles que não possuem dificuldades especiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

A visão fatalista da educação (FREIRE, 2001) negou o direito à humanidade sobretudo àqueles que divergiam dos padrões socialmente construídos para uma criança ideal. Tal visão nos levou a construção de um processo educativo excludente e opressor, que não reconheceu socialmente as potencialidades desses sujeitos e realçou negativamente as suas diferenças. Presenciamos a partir dessa negação histórica, a não participação de tais indivíduos em escolas comuns, favorecida pelo comodismo institucional ao não pensar espaços para uma vivência democrática e igualitária. Observou-se que, sobretudo, “mulheres e homens se torna[ram] seres ‘roubados’ e lhes [foi negada] a condição de partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2021, p. 85). A eles foi impedida a participação social na escola, suas identidades foram fragmentas e suas subjetividades apagadas das diretrizes que arquitetavam o sistema educacional daqueles que realmente importavam.

As mudanças efetivadas em confronto a esse sistema surgiram a partir de uma frente libertadora que problematizava a urgência de uma transformação epistêmica e prática que pensasse tais sujeitos dentro do processo educativo. Sobre isso Freire (2000), afirma que “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando os índios, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos, e amorosos da vida e dos outros” (FREIRE, 2000, p. 367). Nesse aspecto, a exclusão só favorecia a ignorância e o preconceito acerca da identidade do outro, como também o outro não se via nem era visto como participante ativo e importante para as transformações sociais.

Se as identidades culturais são socialmente construídas em boa parte na escola, necessitamos de um processo educativo que reconheça e dê a devida importância às especificidades humanas e não negue a formação cidadã igualitária. Isso se justifica pois é na vivência com a diversidade, que nos tornamos aptos a conhecer o nosso lugar de fala, o nosso lugar intersubjetivo na sociedade e o nosso papel frente às necessidades do outro, para uma vivência baseada na aceitação das diferenças.

Tratando-se especificamente de pessoas que convivem com o TEA¹ (Transtorno do espectro autista), a escola caracteriza-se como um espaço essencial para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Esse espaço configura-se como um local no qual as dificuldades comportamentais, de interação e linguagem ficam em evidência, por conta da diversidade presente, onde pessoas que não são autistas dividem o contexto de aprendizagem com outras pessoas que convivem com o TEA.

Todavia, indo em contrapartida a tais premissas, afirmações feitas pelo atual Ministro da Educação em meados de agosto de 2021 chamaram a atenção de profissionais e pesquisadores do país. O ministro afirmou que “estudantes com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos” (CESÁRIO, 2021), criticando assim as diretrizes consolidadas no Brasil e no mundo acerca da educação inclusiva. Outras ações problemáticas ocorreram nesse período quando o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, desativou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável por desenvolver a inclusão da diversidade nas diretrizes educacionais no Brasil. Além disso, o presidente também tentou por meio de decreto instituir uma política de educação que priorizava a criação de escolas especiais ao invés da inclusão de tais sujeitos no ensino regular da educação básica. Considerada por muitas instituições políticas, educacionais e de pesquisa como retrocesso, tais atitudes nos levanta preocupação já que estão coniventes com aquilo que vivenciamos num passado fatalista. Afinal, a perspectiva da inclusão não trouxe avanços significativos para o nosso plano educacional?

Tal problemática justificou a realização desta pesquisa, que tem como principal objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro

1 Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico da APA (2014), as crianças com TEA apresentam características clínicas distintas, que variam em cada caso, passíveis de serem identificadas já na primeira infância. Contudo, tais aspectos do transtorno estão conjuntos a uma série de prejuízos nas dimensões sociocomunicativa e comportamental humana. Ainda de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014), mesmo sendo mais evidente no período da infância, o TEA possui vários estágios, que devem ser considerados de acordo com a especificidade de cada sujeito e o contexto em que vive. Em função de tais complexidades, a questão do Transtorno do Espectro Autista tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas, principalmente no que tange sua causa e consequências da vivência com o espectro. Todavia, ainda há uma lacuna no que se refere a pesquisas que tragam problematizações acerca da vivência escolar e dos desafios de aprendizagem de tais indivíduos, principalmente no atual contexto de pandemia.

autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos. Como objetivos específicos, temos: 1) Identificar as investigações científicas relacionadas à inclusão de pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA) entre 2015 e 2021; 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.

Compreendendo a educação como um sistema profundamente político e ligado historicamente aos processos de resistência às desigualdades que permeiam a sociedade brasileira, é importante observarmos os avanços e atentarmos aos retrocessos que atingem diretamente aqueles que dela necessitam. Na pretensão de construir uma sociedade mais justa e igualitária, profissionais da educação precisam estar atentos à escaladas reacionárias contra o processo de inclusão que foi conquistado no país durante décadas. Tais conquistas, consolidaram-se como um fatores significativos para o desenvolvimento de todas crianças, sejam aquelas necessitadas de algum atendimento educacional especializado ou não.

Segundo Freire (2001), o processo educacional deve passar “pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2001, p. 99). Nesse sentido, a educação inclusiva no Brasil trouxe para nosso sistema de ensino o respeito à singularidade e às especificidades de cada sujeito, outrora negadas e negligenciadas em processos de segregação e exclusão já vivenciados nas escolas brasileiras. Dessa forma, apesar dos imensos desafios e problemas que já foram ou que precisam ainda ser superados, o modelo de educação aqui construído prioriza o respeito às características, interesses, capacidades e limites de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A educação inclusiva

No Brasil, a perspectiva de inclusão começa a ser discutida ainda quando a educação era privilégio de uma minoria política, constituída pela elite econômica do país. Apesar dessa discussão ter se iniciado por volta da década de 50 (ROGALSKI, 2010), o tema da inclusão é bastante complexo até hoje, tendo em vista a posição reacionária e excludente de muitos que

estão num lugar de poder, deliberando diretrizes e coordenando o sistema educacional brasileiro.

Contudo, para compreender como os atuais diretrizes acerca da inclusão que estão consolidadas no Brasil e no mundo, precisamos estar cientes do contexto histórico da pessoa com deficiência na educação, que vai desde um processo concebido como Educação Especial, até ao movimento que temos hoje compreendido como Educação Inclusiva.

É importante compreender que ambas perspectivas foram se consolidando historicamente, a partir da força de movimentos sociais que reivindicavam o papel da pessoa portadora de deficiência na sociedade. Apesar da discussão ter se iniciado anteriormente, o processo de participação dessa pessoas em escolas regulares começa a ocorrer efetivamente na década de 70:

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70 [...] constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

Observa-se, que nesse sentido, o acesso para o sujeito portador de deficiência na escola regular era circunstancial e ocorria desde que este se adaptasse ao contexto de aprendizagem imposto. Nem a escola, nem o sistema de ensino reformularam suas abordagens para atender as demandas de um grupo tão específico. No entanto, mesmo diante de tais paradigmas, tal fato representou uma mudança histórica importante, já que abandonava um modelo assistencialista, marcado pela patologização e marginalização das identidades de tais indivíduos “segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais” (AMARAL, 2001, p. 32) e passava a garantir assistência educacional gratuita à todas as crianças do país. É nesse contexto também que o termo “deficiência” é suprimido por “necessidades educativas especiais”, possibilitando a vivência em espaços de educação regular.

Todavia, a simples vivência em tais espaços não supria as necessidade educativas de tais indivíduos, tendo em vista a impossibilidade de tornar equivalente as mesmas experiências de aprendizagem em um sistema engessado. Nesse sentido, a educação inclusiva surge como uma política de justiça social, tendo a *Declaração de Salamanca* (1994), um marco que institucionalizava tal princípio:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 05).

Acolher, num sentido mais amplo, não se resumia apenas a autorização de frequentar os mesmos espaços de alunos de escolas regulares, como também a garantia da equidade, que estaria relacionada a pensar um sistema educacional que amparasse as desigualdades e buscasse soluções para as problemáticas individuais. Nesse cenário, seria ideal que as escolas atendesse as necessidades especiais, num processo educativo acolhedor das diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem política:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16).

Nessa perspectiva, não basta garantir o acesso, é preciso garantir a permanência. Apenas desta forma o direito à uma educação para todos é pragmaticamente efetivado. É a partir de um sistema equânime que os pressupostos da aprendizagem se efetivam e são garantidos sem os paradigmas colocados até então pela própria escola. A partir disso, é importante observar como tais prerrogativas consolidaram-se no cenário brasileiro, já que falar de educação inclusiva, pressupõe a necessidade de compreendê-la nos

moldes aos quais ela consolidou-se nas diretrizes e nos documentos oficiais para a educação básica.

2.2 A educação inclusiva e as diretrizes para a educação no Brasil

A educação inclusiva está associada à uma *práxis* educacional público-política que devolve a dignidade e a igualdade pressupostas pelos direitos humanos, negada no passado a indivíduos silenciados, violentados e estigmatizados por causa de suas singularidades e necessidades específicas. Ao negar o espaço nas esferas públicas e institucionais da sociedade, tais sujeitos tiveram suas subjetividades individuais e coletivas relegadas à espaços privativos, o que implicou nas suas formações cidadãs e humanas. Tudo muda com o movimento mundial pela educação inclusiva, constituído por:

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1).

Ao atribuir equidade como valor inerente à necessidade educativa de todas as crianças, a educação concedeu a esses indivíduos a possibilidade de superação de marcas de abjeção, emancipando-os como sujeitos político-culturais e constituintes transformadores da sociedade.

No Brasil, os referenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, possibilitaram a revisão de todo o sistema regular de ensino que outrora não atendia as individualidades e as necessidades específicas de todos os estudantes. Tal premissa tem base pressuposta a partir da Constituição Federativa de 1988, que institui em seu artigo 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”; como também em seu artigo 206 a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Além disso, o artigo 208 institui o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1988, p. 27). Nesse sentido, observa-se o propósito integrador de todos os sujeitos em espaços regulares de ensino, independentemente da posição identitária, da origem ou das especificidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, com os avanços estabelecidos por tais pressupostos, a Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional nº 9394/96 pressupõe como dever das esferas do poder público a obrigatoriedade da oferta de vagas para todas as crianças nas redes regulares de ensino, bem como a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para aqueles que dele necessitam. A educação especial surgiu como modalidade de ensino “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”, assegurando que os sistemas de ensino garantam a todos os estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 1). Contudo, apesar do avanço, tais diretrizes apresentavam impasses já que incluir tais alunos em espaços regulares de ensino, demanda necessidades de formação e qualificação de docentes, reelaboração dos sistemas curriculares de ensino, intervenção psicopedagógica e adaptação da escola nos níveis de recursos humanos e materiais, até hoje escassos em muitas escolas da rede pública:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

Diante de tal realidade, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2015), preconizava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2015, p. 3). Nesse direcionamento, o plano acusava a escassez de profissionais qualificados para suprir a demanda do público a quem lecionava, como também apontava que o atendimento educacional especializado não estaria cumprindo os pressupostos necessários para a efetivação de um sistema inclusivo no país. Ao se referir à diversidade humana, o PNE englobava não apenas o sujeito portador de necessidades especiais, como também outras minorias políticas vítimas de um sistema hegemônico como os sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade, os povos originários, negros, etc, já que o sistema de educação inclusiva pressupõe

“uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 2).

Outro passo importante foi o Decreto nº 5.296/04 que institui Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, além de garantir um assistencialismo de um tradutor ou um intérprete em Libras como facilitadores da comunicação a alunos portadores de deficiência auditiva em classes regulares. Conforme o decreto, está licenciado para lecionar a disciplina professores com formação acadêmica em Letras – Libras.

Mesmo com avanços legais em relação à isonomia de direitos, negados anteriormente pela hegemonia cultural, normativa, política e epistêmica, a garantia e o acesso a eles por parte alunos portadores de necessidades especiais ainda enfrenta até hoje desafios na *práxis* da gestão educacional. Como fundamento de uma atitude público-política-reflexiva:

[e]xige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, [...] dos grupos historicamente excluídos. [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 6).

Nessa direção, as adaptações curriculares enquanto “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 32), se estabelecem como grandes potenciais de comprometimento com as singularidades dos sujeitos em questão. É nesse sentido que os *Parâmetros Curriculares Educacionais* considera que o processo de ensino-aprendizagem deve atender a pluralidade identitária e a diversificação de alunos na escola, sendo importante tomar “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem” (BRASIL, 1998, p. 35).

Na expectativa de diminuir esse distanciamento entre diretrizes e a *práxis* educacional, tanto no sentido da gestão quanto da docência, a *Base Nacional Comum Curricular* compõe a política curricular nacional e estabelece que cada ente federativo elabore o seu plano pedagógico de ensino conforme as especificidades de seu contexto. Tal flexibilização curricular é importante, dada a diversidade de situações, grupos e pessoas que compõem

o contexto de cada escola, todavia gestão e docentes devem-se atentar aos critérios legais estabelecidos pelas leis e diretrizes ao tomar suas decisões. Nesse direcionamento, a BNCC orienta que “os sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão plena” (MEC, 2016, p. 39)”. Contudo, o documento está baseado em um modelo educativo que limita as possibilidades da Educação Especial ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um único meio para lidar com as peculiaridades de um grupo tão diverso. Essa limitação reverbera uma perspectiva de inclusão fantasiosa, já que a vinculação da educação especial à escola regular demanda meios que reformulem escola, currículo e avaliação em suas totalidades para atender a complexidade dos alunos a quem esses pressupostos se dirigem.

Nessa perspectiva, resta compreender como tais diretrizes e os efeitos da atual BNCC implicam no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, especificamente aqueles que convivem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve por objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos.

Portanto, para a concretização dos objetivos propostos, o procedimento metodológico foi construído conforme uma adaptação dos processos metodológicos da taxonomia de Raupp e Beuren (2003), que tem como pressuposto delinear a pesquisa (1) quanto aos objetivos, (2) quanto a abordagem do problema e (3) quanto aos procedimentos de pesquisa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva. Conforme os procedimentos desse tipo de abordagem metodológica, o pesquisador deve preocupar-se em “observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los” sem nenhuma interferência (Andrade, 2002 *apud* Raupp e Beuren, 2002, pág. 6). Nesse caso, observamos aqui, por meio das pesquisas selecionadas, como a efetivação das diretrizes para inclusão no âmbito educacional regular constituem um forte avanço para a formação de sujeitos que convivem com o TEA.

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa, tendo em vista a necessidade conhecer a natureza e a realidade do objeto de estudo. Como a educação caracteriza-se como uma ciência humana, o uso de tal abordagem justifica-se pela necessidade desta área do conhecimento em responder as demandas e conflitos da sociedade e dos processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva plural.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos” (CERVO BERVIAN, 1983, p. 55 *apud* RAUPP & BEUREN, 2002, p. 11). Este procedimento de pesquisa foi escolhido pois objetivou-se fazer um levantamento dos resultados de pesquisas já consolidadas e publicadas nos últimos anos acerca da inclusão de crianças autistas no ensino regular, e as implicações desse processo na formação desses estudantes enquanto sujeitos sociais. A metodologia bibliográfica foi realizada conforme um método de revisão sistemática de literatura, disposto no quadro abaixo:

Quadro 1: Métodos de Revisão Sistemática

Métodos de Revisão Sistemática	Ação para a realização do método
1) Definição e enquadramento dos objetivos da revisão da literatura	Planejamento das fontes e dos critérios de seleção, a fim de sistematizar os procedimentos de busca nos bancos de dados.
2) Mapeamento da área estudada	Pesquisa nas bases de dados conforme os critérios e filtros planejados.
3) Síntese e apresentação dos resultados.	Levantamento e análise dos dados encontrados nos artigos selecionados.

Fonte: elaborado pelos autores com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2003)

Dessa forma, para a realização das ações e etapas necessárias, adotou-se aqui um protocolo de revisão, adaptado da pesquisa de Monteiro *et al* (2016), contendo: (1) objetivos; (2) equações de pesquisa; (3) âmbito da pesquisa; (4) critérios de inclusão; (5) critérios exclusão; (6) critérios de validade metodológica; (7) resultados. Tais protocolos foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2: Protocolos de revisão

Protocolo	Explicação
Objetivos da pesquisa	1) Identificar as investigações científicas relacionadas à inclusão de pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA) entre 2015 e 2021; 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.
Euações de pesquisa	As palavras-chave que formam a equação de pesquisa são ["autismo" and "educação inclusiva"]
Âmbito da pesquisa	Delimitação do espaço de pesquisa: A base de dados escolhida foi o Portal de Periódicos da Capes/ MEC ² .
Crítérios de inclusão	- Publicações relacionadas a investigação da prática da inclusão de alunos autistas na educação básica regular - Periódicos revisados por pares - Acesso ao link de acesso ao arquivo do trabalho. - Artigos publicados em língua portuguesa. - Pesquisas realizadas entre 2016-2021
Crítérios de exclusão	- Artigos não publicados em língua portuguesa. - Publicações que não se encaixem no tipo de recurso "artigo" - Pesquisas anteriores ao ano de 2016. - Pesquisas de revisão de literatura. - Artigos que tenham relação com a inclusão em espaços não-escolares
Crítério de validade metodológica	Registro de todos as etapas e passos realizados durante a pesquisa.
Resultados encontrados	Aplicando a equação de pesquisa e os critérios de exclusão, foram encontrados 80 artigos na base de dados. Dentre tais artigos, ao aplicarmos os critérios de inclusão, restaram apenas 15 artigos relacionados ao objeto de pesquisa: Barbosa & Fumes (2016); Carneiro & Uehara (2016); Hachimini (2016); Guareschi <i>et al</i> (2016); Monteiro & Bragin (2016); Mori (2016); Pimentel & Nascimento (2016); Silva & Silva (2016); Brito (2017); Ribeiro (2017); Marchiori & França (2018); Neves <i>et al</i> (2019); Pimenta (2019); Rodrigues <i>et al</i> (2019); Rosa <i>et al</i> (2019);

Fonte: Elaborada pelos autores com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2003)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca conforme os critérios de filtragem no *Portal de Periódicos da Capes/MEC*, observou-se que os 15 artigos selecionados advinham de 10 bases de dados diferentes: 1) Revista Ibero-americana de Estudos em Educação; 2) Revista Educação Especial; 3) Journal of Research

2 O Portal de Periódicos da Capes/MEC surgiu com o objetivo de fortalecer as pesquisas na pós-graduação do Brasil, consolidando-se como fundamental no país para o acesso às atividades de pesquisa no Brasil.

in Special Educational Needs; 4) Revista Research, Society and Development; 5) Revista Zero-a-seis; 6) Revista Acta Scientiarum. Education; 7) Revista Educação & Realidade; 8) Eccos Revista Científica; 9) Revista Praxis & Saber; 10) Cadernos Brasileiros de terapia ocupacional.

É importante evidenciar aqui que a diversidade de bases de dados num levantamento bibliográfico como o nosso possibilita uma diversidade de olhares para o objeto de pesquisa aqui evidenciado, visto que cada revista ou periódico possui pesquisadores oriundos de diversas linhas de pesquisa na área da inclusão. Após a seleção dos artigos no âmbito de pesquisa buscado, e também feita a filtragem conforme os critérios de inclusão e exclusão (Quadro 2), realizamos um mapeamento de acordo com os objetivos e a metodologia da pesquisa de cada artigo:

Quadro 3: Mapeamento dos artigos para a revisão

Fonte	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
Barbosa & Fumes	2016	Análise de conteúdo de abordagem qualitativa	Averiguar o ponto de vista de uma professora do AEE sobre o TEA e os educandos com esse transtorno.
Brito	2017	Pesquisa etnográfica	Descrever as atitudes sociais de professores e alunos que compõem o ambiente escolar de crianças com transtornos do espectro do autismo, acerca da inclusão.
Carneiro & Uehara	2016	Estudo de caso de abordagem qualitativa	Analisar como tem se dado a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Guareschi <i>et al</i>	2016	Pesquisa documental	Analisar como o autismo foi sendo nomeado e concebido no campo da Educação Especial em políticas públicas nacionais e documentos publicados pelo Ministério da Educação no Brasil.
Hachimini	2016	Bibliográfico	Conhecer como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista acontece na prática educativa em nossas escolas através de pesquisas em artigos que abordam o tema.
Marchiori & França	2018	Estudo de caso etnográfico	traçar perspectivas de trabalho pedagógico para auxiliar no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, atendida na educação infantil, compreendendo as possibilidades do trabalho com autismo na educação infantil.
Monteiro & Bragin	2016	Estudo de observação	Refletir sobre as ações pedagógicas normalmente realizadas com alunos autistas, trazendo contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo olhar sobre a educação desses alunos

Fonte	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
Mori	2016	Pesquisa teórica	Apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos.
Neves <i>et al</i>	2019	Pesquisa bibliográfica	Analisar os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos.
Pimenta	2019	Pesquisa bibliográfica	Analisar as prerrogativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Pimentel & Nascimento	2016	Pesquisa-ação	Propor uma atuação junto à equipe gestora de uma escola, de modo a envolvê-la responsabilmente no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais.
Ribeiro <i>et al</i>	2017	Pesquisa etnográfica	Investigar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, sob a perspectiva de seus professores.
Rodrigues <i>et al</i>	2019	Pesquisa cartográfica	Pensar linhas de fuga às costumeiras colocações sobre crianças, para conseguir um pensar filosófico que abranja espaço para novas possibilidades junto às infâncias ditas autistas na escola.
Rosa <i>et al</i>	2019	Pesquisa etnográfica	Identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta. Objetivou também identificar como foi o percurso escolar, os aspectos positivos e desafios, sob o ponto de vista de seus familiares
Silva & Silva	2016	Estudo descritivo	Discorrer sobre um discente com Transtorno do Espectro Autista-TEA, matriculado na escola pública

Fonte: elaborado pelos autores

Pelo mapeamento, foi possível ter uma visão global dos trabalhos selecionados, de forma a observar sistematicamente como as informações neles contidas possibilitarão ser coletadas a fim de atingir os objetivos específicos 2 e 3 do nosso estudo: 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.

4.1 A importância acerca inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) na educação básica conforme os artigos selecionados

A pesquisa de Barbosa & Fumes (2016), foi realizada com três educandos que convivem com o transtorno do espectro autista (TEA) e uma professora do atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa aponta a perspectiva da inclusão como essencial para o desenvolvimento de sujeitos que convivem com o TEA, devendo a escola “possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, relacionados ao acesso, permanência e aprendizagem” (BARBOSA & FUMES, 2016, p. 475). Todavia, as autoras apontam que a permanência e o acesso à uma educação de qualidade, estão condicionados a acessibilidade, a qualificação dos profissionais que fazem parte da escola, conscientização de todos e adequação curricular. Nesse sentido, os resultados do artigo apontam que o AEE possui um caráter essencial nesse processo educativo, já que auxilia o educando a desenvolver suas necessidades individuais, para melhor adequar o educando a desenvolver suas competências no contexto da sala de aula regular. Contudo, para tornar-se eficaz, o atendimento educacional especializado deve “exercer seu papel e para isso há a necessidade da realização do AEE de forma individualizada para cada educando” (BARBOSA & FUMES, 2016, p. 475).

Apesar desse contexto, é importante observar se outros professores da sala de aula regular estão aptos a acolherem estes sujeitos. Nessa direção, Brito (2017) realizou uma pesquisa com 73 educadores e 116 alunos de 4 escolas públicas, sendo duas destas escolas com estudantes que convivem com o TEA. A pesquisa aponta que os professores dos alunos com espectro autista mostraram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, do que outros professores da mesma escola. A autora, com base em outras pesquisas justifica tal atitude pois a convivência diária com alunos que convivem com o TEA influencia “o fato de suas professoras terem apresentado maior favorabilidade das atitudes sociais frente à inclusão” (BRITO, 2017, p. 663). Tal fato é preocupante, pois a oposição de docentes a perspectiva da inclusão reverbera uma situação ainda preocupante na educação básica, visto que a maioria desses profissionais apontam “que se sentem mal preparados para atender às necessidades comportamentais e de aprendizagem de alunos com transtornos globais do desenvolvimento” (BRITO, 2017, p. 664). Apesar de tais adversidades, a pesquisa aponta que quando devidamente assistidos, os alunos com TEA demonstram uma evolução positiva na aprendizagem

e em questões que implicarão sua formação enquanto sujeito social para obtenção de independência emprego e constituição de uma vida adulta saudável.

No que tange à preocupação da inclusão em turmas do Ensino Fundamental, os resultados da pesquisa de Carneiro & Uehara (2016), apontam que a simples “matrícula do aluno com deficiência na classe comum não significa que ele esteja incluído nesta turma, que a concepção dos professores sobre essa inclusão é na maioria das vezes negativa” (CARNEIRO & UEHARA, 2016, p. 911). Estes resultados alertam para o problema estrutural também apontado na pesquisa de Brito (2017), em que muitos docentes de classes regulares não se sentem responsáveis pelas demandas da educação inclusiva, já que não possuem apoio e formação necessária. Tal realidade também é evidenciada na pesquisa de Ribeiro *et al* (2017), ao apontarem a necessidade de formação específica para o público docente, tendo em vista a falta de planejamento, adequação curricular necessária e de métodos avaliativos diferenciados para estudantes com TEA, na Rede Municipal de Ensino de Maceió. Dessa forma, o processo de inclusão “não tem conseguido cumprir um de seus pressupostos principais, a promoção da aprendizagem desses estudantes por meio da atenção individualizada necessária para tal” (RIBEIRO *et al*, 2017, p. 1), negando a tais sujeitos a promoção de uma formação educativa integral.

Todavia, apesar dos avanços na política de inclusão conforme apontados na pesquisa de Guareschi *et al* (2016), ao afirmar que “as políticas públicas nacionais influenciam diretamente as produções de políticas nas instituições escolares” (GUARESCHI *et al*, 2016, p. 249), tais problemas tornarão a realidade da escola regular muito distante do que é ideal e pressuposto pelas políticas dos documentos nacionais. Nesse contraponto, Hachimini *et al* (2016), que há necessidade de práticas interventivas que garantam a eficácia de tais pressupostos, devendo o professor buscar meios para uma formação continuada e fazer as adaptações curriculares necessárias para que o sujeito que conviva com o TEA tem uma educação adequada, apesar das suas limitações.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Marchiori & França (2018), apontam que “a Educação Infantil, como espaço privilegiado de atuação precoce, permite um trabalho articulado e processual, no qual a criança vai se desenvolvendo a partir de vários estímulos” (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 510). Portanto, a escola constitui-se como um espaço no qual as necessidade especiais e o diagnóstico de transtornos do desenvolvimento podem

ser identificados. É um espaço no qual profissionais da educação devem unir esforços para um eficiente processo de ensino-aprendizagem, baseado nas diferenças e peculiaridades do público ao qual se dirigem. Ainda assim, a pesquisa aponta que bons resultados só surgem a partir de um trabalho colaborativo, em que cada profissional não se sinta desresponsabilizado dentro da sua área:

Os ganhos estão na capacidade de planejamento articulado, na condução das atividades pedagógicas específicas ou coletivas, na distribuição de tarefas entre os professores e demais profissionais, no acompanhamento pedagógico do processo de aprendizagem de todos as crianças, na troca de experiências e conhecimentos entre os participantes da turma, no esclarecimento das dúvidas sobre a deficiência e a busca de soluções coletivas, no reconhecimento de que a educação é possível para todos. A aprendizagem é possível em um ambiente inclusivo. (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 511)

Dessa forma, compreender que o sujeito que convive com TEA possui limitações e singularidades no processo de aprendizagem, não pressupõe dizer que este não pode desenvolver protagonismo e participação cidadã. A escola e o contato com os outros alunos auxiliam no processo de construção identitária e no desenvolvimento de competências essenciais para a formação humana, “desde que os adultos continuem a mediar essas relações, visto que se trata de um espaço de aprendizagens compartilhadas e privilegiado de interação social” (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 512).

Apenas dessa forma, iremos resolver os problemas e a precariedade a qual tais sujeitos continuam sendo expostos, conforme aponta a pesquisa de Monteiro & Bragin (2016). O imaginário segregador de que estes estudantes só aprendem de forma isolada precisa ser desconstruído, já que “devem-se tomar como referência os investimentos em uma educação centrada nas possibilidades, no poder das interações sociais e no papel da escola nos processos de significação” (MONTEIRO & BRAGIN, 2016, p. 887). Dessa forma, ao compreender o papel da escola e a importância das interações sociais com outros indivíduos, observamos que a aprendizagem é socialmente construída e depende inerentemente de um espaço amplo de convivência, diálogo e interação como o da escola regular.

É nesse direcionamento que a pesquisa de Mori (2016), aponta em uma interface com a psicologia, que a educação inclusiva é um fator essencial para o desenvolvimento psicológico e cognitivo de crianças que convivem

com transtornos do desenvolvimento. A escolarização da criança num espaço regular de ensino não é apenas um direito garantido pela legislação, como uma necessidade básica para promover a socialização e a construção do sujeito para viver numa sociedade plural. Dessa forma, a autora aponta que “a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana” (MORI, 2016, p. 56), tendo em vista que cada sujeito não se desenvolve sozinho ou isoladamente, mas sim em meio a coletividade e por meio da troca de experiências e saberes. É nas escolas as infâncias minoritárias potencializam suas experiências de mundo, e rompem com a ausência da diversidade em um espaço que originalmente não foi pensado para elas (RODRIGUES *et al*, 2019).

Apesar das contradições entre teoria e prática, Neves *et al* (2019) aponta que “a efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação” (NEVES, 2019, p. 16). Por isso, efetivar a inclusão nos espaços educativos é uma luta constante, tendo em vista a marca histórica e os estigmas impostos a identidades e sujeitos não normativos. No entanto, Pimenta (2019) afirma em sua pesquisa que é primordial “encontrar os meios exequíveis de avançar com a aprendizagem e a aquisição de habilidades desses alunos no ambiente escolar regular” (PIMENTA, 2019, p. 17), já que a relação professor-aluno e a interação com outros alunos são fatores essenciais para um processo de ensino-aprendizagem.

A partir do debate da relação professor-aluno, Pimentel & Nascimento (2016) afirmam que os professores tem sido constantemente desafiados a reavaliar suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula regular, para que todos sintam incluídos no processo de ensino. A inclusão, portanto, é um fator indispensável para o reconhecimento da diversidade, e está vinculada a uma luta de educação de qualidade para todos. Conforme, os autores a construção de uma cultura inclusiva “requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar para que se rompa com a cultura escolar excludente” (PIMENTEL & NASCIMENTO, 2016, p. 113), tendo a equipe gestora um importante papel nessa construção. Nesse sentido, observa-se que as mudanças necessárias para os pressupostos da inclusão não devem ser pautadas apenas na prática docente, pois o papel inicial para a tomada de decisões e implantação da cultura inclusiva deve partir da estrutura escolar, que é moldada a princípio pela equipe gestora.

Os resultados apontados pela pesquisa de Rosa *et al* (2019), são importantes aqui no nosso trabalho, pois apontam a relação das experiências da

infância com a construção identitária para a vida adulta. Assim, observa-se conforme a pesquisa, que problemas sociais e identitários de pessoas que convivem com TEA, “evidenciam a exclusão vivenciada por esses adultos em seu processo de escolarização desde o período da infância/adolescência até a idade adulta” (ROSA et al, 2019, p. 302). Dessa maneira, o processo de inclusão pode desdobrar-se em barreiras que dificultam a permanência desses alunos na escola, tendo em vista as vivências de preconceito e exclusão. Apesar disso os autores mostram que a inserção em escolas regulares apresentaram benefícios como a “ampliação da socialização e o ganho de habilidades” (ROSA et al, 2019, p. 302). Corroborando com tais ideias, Silva & Silva (2016), mostra como evidências nos resultados de sua pesquisa que a inclusão transcende os campos da escola, necessita da participação familiar nesse processo, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, evitando consequências negativas na sua formação adulta. Tal participação é essencial para estabelecer “um movimento inverso ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura através da educação inclusiva” (SILVA & SILVA, 2016, p. 122).

5 CONCLUSÃO

A educação e os saberes individuais não são coisas prontas e acabadas, já que necessitam ser construídos a partir da experiência social e da troca coletiva de ideias culturais. Portanto, excluir sujeitos desse processo, é uma forma de obstruir seus direitos plenos a exercer a cidadania em sociedade. Sobretudo, é negar-lhes a formação humana e a prática da liberdade. Dessa forma, compreende-se nesse trabalho que o processo educativo subjaz um prática em que todos precisam conviver e compreender-se a partir as diferenças. Logo, as diferenças não atrapalham o processo formativo, elas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem que é construído a partir da experiência coletiva, pela vivência com o diferente.

O processo conquistado pela educação inclusiva, que é integrativa no sentido de colocar os indivíduos que convivem com TEA em espaços que sócio-historicamente não foram pensados para eles, constitui-se uma importante conquista para a garantia de uma sociedade igualitária. Todavia, repensar e reconstruir espaços e processos educativos engessados por uma identidade hegemônica é uma prática desafiadora não só para os docentes e para a comunidade escolar, como também para a família que tem um importante

papel nesse processo. Tal processo demanda também uma mudança material e estrutural, além da necessidade de reconhecer o desenvolvimento humano e seus processos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Observamos até aqui que o processo de inclusão está associado à luta por um estado de coisas em que todos tenham acesso a educação de forma igualitária equânime. Nesse sentido, o percurso metodológico de pesquisa aqui realizado possibilitou-nos a compreensão de que esse processo conquistado, não apenas favorece o desenvolvimento de aluno que convivem com TEA, já que necessitam da experiência social para desenvolver suas habilidades e dificuldades psicomotoras, como também possibilita a imersão de uma experiência de aprendizagem significativa para aqueles que não possuem dificuldades especiais. Independentemente do aluno, todos ganham com os programas educacionais para a inclusão, já que estes não pressupõem distinções e estabelecem a necessidade de um processo educativo que deve beneficiar de forma eficaz cada estudante, considerando suas especificidades e limitações, sejam de ordem social, cognitiva, emocional, política, etc.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. de L. F. **Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 467–477, 2016. DOI: 10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p467. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567>. Acesso em: 2 out. 2021.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnc-c2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

BRITO, Maria Cláudia. **Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>>. Acesso em 2 de out. 2021.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. **A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 911–934, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberamericana/article/view/8934>>. Acesso em: 2 out. 2021.

CESÁRIO, Luciano. **Ministro da Educação: crianças com deficiência “atrapalham” outros estudantes**. Jornal O Povo, São Paulo, 17 ago. 2021. Sessão de Política.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

GUARESCHI, T; ALVES, M. D; NAUJORKS, M. I. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Número s1. 2016. Págs 246–250. Disponível em: <<https://nasenjournals.online-library.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12286>>. Acesso em 2 out. 2021.

HACHIMINI, A. H. F; TEODORO, G. C; GODINHO, M. C. S. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Revista Research, Society and Development, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070066>>. Acesso em 2 de out. 2021.

MACHIORI, A. F; FRANÇA, C. A. G. **Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil**: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. v. 20 n. 38 (2018): Vol. 20 N.38 (2018) Zero-a-Seis (Jul./Dez.2018). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa-seis/article/view/1980-4512.2018v20n38p488>>. Acesso em 2 out. 2021.

MONTEIRO, M. I; BRAGIN, J. M. B. **Práticas pedagógicas com autistas**: ampliando possibilidades. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Number s1. 2016. Págs. 884–888. Disponível em: <<https://nasenjournals.online-library.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346#:~:text=>>>. Acesso em 2 de out. 2021.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva**: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Revista Acta Scientiarum. Education, 38(1), 51-59. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

NEVES, L. R; RAHME, M. M. F; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZYqNw7Cqbrs/?lang=pt>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

PIMENTA, Paula Ramos. **Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84859>>. Acesso em 2 de out. de 2021.

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. **A construção da cultura inclusiva na escola regular**: uma ação articulada pela equipe gestora. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

RAUPP, F. M.; Beuren, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. (3th ed.) Atlas: São Paulo, 2003.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. **A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió**. Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 58, pp. 425-440, 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/3131/313152151012/html/>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

RODRIGUES, M. G. A.; SOUSA, R. D. G. C.; VARGAS, T. B. T. **Infâncias ditas autistas na escola**: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino. Revista Praxis & Saber, 10(23), 117-138. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2216-01592019000200117&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 de out. 2021.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. **Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta**: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RB-nBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/a_bstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 de out. 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do Ideau, Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em: <https://www.passofundo.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

SILVA, J. P.; SILVA, P. J. **Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?**. Revista Research, Society and Development, v. 2, n. 2, p. 122-135, out. 2016.

Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658993003/html/>>.
Acesso em: 2 de out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**[Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

A IMPORTÂNCIA DA PRÉ- ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA SUA TRANSIÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VALE, IZABEL CRISTINA

Doutora pelo Curso de Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – PY, izabelvale2010@hotmail.com

OLIVEIRA, LUCIA BALDUINA DE

Doutora pelo Curso de Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – PY, luciabalduino@outlook.com

OLIVEIRA, THALITA BALDUINO DE

Doutora pelo Curso de Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – PY, thalitabalduino@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal analisar a importância da pré-escola no desenvolvimento da criança e sua transição para os anos iniciais do ensino fundamental. O estudo partiu de inquietações, convivência e participação junto à formação de crianças de quatro e cinco anos de idade e sua transferência para o Ensino Fundamental. Parte de uma pesquisa desenvolvida na rede pública municipal de educação da cidade de Caldas Novas (GO). Para tanto, desenvolveu-se, com um grupo de crianças que frequentavam o último período da educação infantil, uma pesquisa etnográfica, iniciada em 2017 e concluída em 2018, além da realização de uma pesquisa bibliográfica, foi feita também uma pesquisa de campo de caráter investigativo exploratório, por meio de entrevista realizada em duas instituições da rede pública municipal de ensino. Para coleta de dados, foi utilizada a observação participante, o registro em diário de bordo e o registro fotográfico. A pesquisa faz um resgate histórico sobre o conceito de infância nas sociedades passadas discutindo-se sobre o papel pedagógico que a pré-escola tem para com a criança em seus primeiros anos de vida, baseada na prática pedagógica e a formação do professor. Os resultados da pesquisa apontam a importância dos profissionais trabalharem com qualidade no período pré-escolar, para a sua posterior inserção na educação formal. Como resultado deste trabalho, destaca-se a importância da pré-escola, não somente no sentido de favorecer o desenvolvimento do público infantil.

Palavras-chave: pré-escola, aluno, ensino fundamental, transição, professor.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar a importância da pré-escola no desenvolvimento da criança e na sua transição para os anos iniciais do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que a mesma ocupa hoje um espaço importante na formação dos valores das crianças.

Durante muitos anos estudiosos buscaram o reconhecimento deste seguimento para o desenvolvimento infantil. E isso trouxe à tona vários questionamentos a respeito da Educação Infantil, na construção da identidade da criança, no contexto sócio cultural, na sua afetividade e cognição, pois estes aspectos formam e complementam o desenvolvimento infantil. Pois se percebe que em muitos casos quando a criança vai para o primeiro ano do ensino fundamental, sem frequentar a pré-escola, não há uma aproximação com os professores e isso impede uma relação de afetividade com as mesmas, assim como se dá na pré-escola.

O *problema do estudo* questionam-se: Qual a influência da pré-escola no desenvolvimento e aprendizagem da criança e na sua transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim foi analisada a trajetória e a construção do conceito de infância, fazendo uma abordagem de como era vista a infância nas sociedades passadas e na sociedade contemporânea. Foi analisada ainda a história, mudança e consolidação da educação Infantil, será feito um breve histórico sobre a pré-escola e sua trajetória marcada pelas mudanças, transformações e pela passagem do assistencialismo para os princípios norteadores educacionais, baseados em uma política que garante à pré-escola amparo e qualidade.

O *objetivo geral do estudo* é: analisar a real importância da pré-escola no desenvolvimento e na transição da criança para os anos iniciais do ensino fundamental, no que tange o processo de ensino aprendizagem.

Os *objetivos específicos do estudo* são: 1). Verificar se o espaço físico da pré-escola é adequado para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental; 2). Descrever as mudanças que ocorrem na vida escolar da criança durante a transição; 3). Identificar se a didática adotada pelo professor colabora para a transição da criança da pré-escola para os anos iniciais;

O não preparo da criança para a educação formal, a deixa cada vez mais distante do professor e, para aquela que chega pela primeira vez a

escola pode desencadear uma variedade de sentimentos que frustram suas expectativas relacionados à escola. Por outro lado, a criança acolhida que passou pela pré-escola, já chega como sujeito participante das ações propostas naquele ambiente, tendo maiores possibilidades de desenvolvimento, autonomia, boa expressividade oral e corporal enriquecendo também, os aspectos favoráveis ao seu amadurecimento intelectual.

Os desafios da pré-escola na atualidade, são muitos, principalmente quanto a qualidade da educação, sobretudo no que diz respeito às organizações curriculares e o surgimento de leis que defendem e garantem esta qualidade. Nesta perspectiva, a criança é construtora de sua própria história e é considerado sujeito histórico. Por fim, esta pesquisa traz como contribuição a todos aqueles que atuam na área da educação pré-escolar um maior conhecimento quanto a sua importância junto à inserção na educação formal, ou primeiro ano propriamente dito, além de possibilitar uma maior clareza, para o atendimento de qualidade nesse nível de ensino que é garantir o conhecimento para integrar o educar e o cuidar.

1. Histórico da educação pré escolar

Embora não se tenha uma data específica nem cronológica a educação infantil que mais tarde seria dividida em creche e pré-escola, já era uma preocupação antiga, como Platão (427-347 a C), dissertando sobre a educação infantil por meio jogos educativos na família, não muito depois Aristóteles (384-332 a C) ressaltou que para que a criança alcançasse o desenvolvimento total deveria receber a educação em casa até os sete anos. Já entre os séculos XI e XII, pensadores como Erasmo e Montaigne, afirmavam que a criança tinha direito a uma educação alicerçada no estímulo da criatividade, respeito tendo os jogos como principal processo de ensino e aprendizagem. Houve épocas em que a criança era tida como um adulto em miniatura, ainda na Idade Média onde a sociedade era predominantemente feudal. Kramer (2003) comenta que, do descobrimento até 1874, “pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica, quanto das alternativas de atendimento existentes”.

Com o advento da expansão científica, surgem discussões e dúvidas quanto à educação infantil causando uma transformação na base familiar da época. O ensino é, primeiramente, para os meninos a educação se torna mais pedagógica, menos empírica. Antes de existirem as instituições especializadas, a primeira educação que as crianças recebiam, provinha do meio social.

Ensinar a criança era de exclusiva responsabilidade da família, em especial, da mãe. Ainda nesta linha, durante o período escravista, a infância no Brasil era vista de uma forma bem próxima àquelas mencionadas por Ariès (1981). Essa educação era destinada apenas aos ensinamentos domésticos e ao repasse de valores e normas da cultura. As crianças acompanhavam os adultos em suas tarefas diárias, que com o tempo, passavam a ajudá-los. Essa educação acontecia de forma natural e de acordo com os valores de cada família. A Revolução Industrial, no final do século XVIII, significou grandes avanços na sociedade mundial.

Com a perspectiva de obterem uma melhor qualidade de vida, vários trabalhadores rurais migraram para os centros urbanos que acabavam de se formar. Entretanto, essa migração trouxe alguns problemas sociais, como por exemplo, o desemprego e a miséria. Daí a necessidade de criação de creches que surgiram não para atender as necessidades das crianças, mas sim com o intuito de permitir que as mães pudessem trabalhar fora do lar. Nesse sentido, as creches tinham a preocupação somente com o aspecto assistencial, de alimentação, higiene e guarda. Como vemos, a história da creche está relacionada com o surgimento do capitalismo, da urbanização e com o crescimento das indústrias, fazendo vir à tona os temas de infância, modernidade e trabalho feminino.

No Brasil, o Estado não teve participação na assistência, não criou instituições e nem regulamentou as creches existentes. Veio a 1ª Guerra Mundial e suas mazelas, as quais propiciaram para a vida das famílias uma necessidade ainda maior de mulheres se ausentarem de seus lares para trabalharem nas indústrias, substituindo seus maridos que haviam morrido ou que ainda estavam alistados para a guerra. A 1ª Guerra Mundial trouxe mudanças marcantes na educação das crianças, pois, deixou centenas de órfãos de pai, fazendo com que a mulher, sem o amparo do marido, tivesse urgência em trabalhar fora do lar para conseguir sustentar os filhos. Esse fato fez aumentar ainda mais a necessidade de criação de creches, já que o grande número de órfãos provenientes da guerra requisitava um atendimento em tempo integral. A superlotação das creches públicas levou ao surgimento de berçários e creches particulares. Somente após a 2ª Guerra Mundial passaram a ser regulamentados e registrados, com inspeções periódicas.

Mas, ao aumentar o capital familiar significava também aumentar o ganho da classe dominante, ou seja, o caráter assistencial da pré-escola consistia em uma forma encontrada pela classe dominante para manter o controle sobre a classe menos favorecida da sociedade, pois deixando

de lado as questões educativas, a criança não terá condições de desenvolver suas capacidades cognitivas necessárias para a transformação de sua realidade. À instituição escolar também cabia preparar o indivíduo para o mercado de trabalho ensinando o manuseio de técnicas desconhecidas e conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola foi ampliando suas funções de acordo com as necessidades da sociedade, a qual se tornou importante para a vida de todos. No início, o acesso à cultura era privilégio de poucos, como filhos de burgueses e aristocratas, no entanto, as classes trabalhadoras cresceram e se organizaram exigindo o direito de seus filhos frequentarem a escola.

No Brasil, a implantação da creche deu-se no início do século XX, com o objetivo de atender as crianças das camadas menos privilegiadas da sociedade. Com esse objetivo surgiram também as “salas de asilo” com o propósito de promover a socialização das crianças, com a preocupação de ensinar a elas bons hábitos e costumes, além de lhes oferecer um lugar seguro e com proteção contra os perigos da rua.

A proposta educacional dessas instituições era isolar as crianças de influências que pudessem contaminá-las, da rua principalmente. O dever social das instituições pré-escolares era retirar a criança desamparada do meio pernicioso, prover sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-la, sem esquecer suas condições de pobreza. (FARIA, 2005, p. 26).

A implantação da creche e pré-escola estava imbuída de preocupações do ponto de vista médico e jurídico. Sob o aspecto médico havia a preocupação com as questões do papel materno, da amamentação, da vacinação, do tratamento de doenças comuns da infância e, principalmente, da mortalidade infantil. Já sob a ótica jurídica havia a preocupação com as questões do abandono de menores, da estrutura familiar e da má influência que a rua poderia exercer na vida das crianças. No final do século XIX no Brasil, foram criadas as primeiras instituições pré-escolares privadas com o propósito de atender as crianças da classe dominante, as quais também, tinham um papel assistencial, porém, as crianças eram inseridas em ambientes estimuladores, pois se tinha a ideia de que a criança se desenvolvia num processo dinâmico.

Já no ano de 1920, vários trabalhadores se juntaram para reivindicar melhores condições de trabalho, melhor remuneração e também um lugar seguro para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Algumas indústrias aderiram às reivindicações de seus trabalhadores, melhorando

as condições de trabalho e criando creches para cuidar das crianças, filhas das trabalhadoras. Lá as crianças recebiam todo o cuidado necessário de alimentação e guarda. Essas creches eram entidades filantrópicas, laicas ou religiosas, e, portanto, não se preocupavam muito com a questão educacional, pois as indústrias acreditavam que estavam fazendo um favor para os trabalhadores, já que a criação e manutenção das creches eram deveres e responsabilidades do empregador.

A década de 80, em termos educacionais, foi marcada por um intenso crescimento de instituições pré-escolares. Este nível educacional expandiu para atender as demandas específicas de novos grupos sociais. As classes médias em expansão, nos anos 70, e o aumento ainda mais progressivo das mulheres na força de trabalho, nos anos 80. Outro fato que justifica esse crescimento é que o ensino público era oferecido somente para crianças a partir dos sete anos de idade, as quais deveriam frequentar a 1ª série, Brasil, (1989). As crianças que frequentavam a escola pública eram, em sua grande parte, crianças advindas das camadas menos privilegiadas da sociedade. Esse fator justifica a carência protéica e o que muitos autores chamam de cultural dessas crianças, que acabavam por não estar aptas a aprenderem. Dessa forma, ocorriam várias reprovações na 1ª série, principalmente em decorrência do que algumas pessoas chamaram de carência cultural, fato que gerou grandes impasses na educação.

1.2 Reconhecimento e os sentimentos de infância

A origem da palavra infância vem do Latim formada pelo prefixo in = (negação) e fans = (falante). Logo se entende o significado: aquele que não fala. Souza (2009). Esta é a visão que se tinha da criança no séc. XV, ela estava inserida no mundo dos adultos como um ser manipulável e não como participante da sociedade com capacidade de expressar opiniões e mostrar suas potencialidades. Porém, aquela concepção de infância, vem sendo transformada por educadores e pesquisadores interessados em defender os direitos da criança no contexto social. Nesse sentido, com base nos estudos de Ariés (2006), assim que a criança deixava de depender dos cuidados da mãe ou das amas, ela era envolvida no mundo dos adultos de onde também faziam partes jovens adolescentes. Nestes ambientes, ela participava de todas as atividades inerentes aos adultos como jogos e brincadeiras, além de ser preparada para o trabalho e comprometida para o matrimônio ainda bem pequeno.

Outro conceito formado na antiguidade era a forma, o modo e atitude da sociedade, quanto ao modo de ver a infância. Considerada agora como fonte de distração dos adultos, despertava o sentimento de afetividade originado principalmente do meio familiar. Esse sentimento, criticado por muitos moralistas, era visto como paparicação, o qual Ariés (2006), diz ser próprio do gênero feminino, isso por que o pequeno ser dependia das mulheres para ensiná-lo, ao mesmo tempo em que, as mesmas se divertiam com suas encantadoras expressões.

Desde então, o sentimento de carinho passou ser abandonado pela burguesia por influência dos moralistas, mas permaneceu na classe pobre, onde as crianças eram consideradas mal-educadas, pois, seus pais se submetiam às suas vontades. Outro conceito de infância desponta entre os moralistas e educadores. É o interesse pelo aspecto moral e psicológico da criança. Para Áries (2006) não mais convinha aos adultos se submeterem ao sentimento desprezível dedicado à infância, pois este erro deveria permanecer no passado. Então, prevalecia naquele momento a preocupação com métodos educacionais visando à transformação da criança em seres honrados e racionais. Aqui no Brasil, no dizer de Marcílio (2001), a atenção com a infância se deu exatamente neste mesmo período. Inicialmente caracterizada pela construção das Rodas dos Expostos na Santa Casa de Misericórdia, no Rio de Janeiro, para onde eram encaminhadas as crianças nascidas enjeitadas pelas famílias ou com alguma moléstia. O mesmo cuidado pode ser observado nas cidades de Porto Alegre e São Paulo onde as demais foram construídas. As más condições de higiene e nutrição a que eram submetidas, fez com que essas “Rodas” fossem extintas.

1.3 Construção e objetivos da pré-escola

Na visão de Didonet, (1982), apud MEC (1982), a inteligência necessita de estímulos para que se despertem a curiosidade e o interesse em manipular objetos e ambientes diversos ao seu redor como identificação e reconhecimento de cores e formas, movimentos etc., e na compreensão de que a criança vive em uma sociedade familiar antes de chegar à escola é preciso que sua personalidade, já formada na integração familiar, seja aprimorada na escola.

Traduz-se nessa perspectiva a ideia de que a criança deve ser estimulada assim como uma planta que precisa de água para se desenvolver. Contudo, caso haja atraso para o início do atendimento escolar, no momento

da vida em que a criança começa a despertar interesse pelo que está ao seu redor, o seu desenvolvimento poderá, em algum aspecto, sofrer um desequilíbrio. Sendo assim:

“O objetivo da educação pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, por que envolve os aspectos humanos como corpo, mente afetividade e consciência. Harmônico, por que esses aspectos devem estar em equilíbrio”. (DIDONET, 1982, p.49)

De acordo com o mesmo autor, ainda depois de adulto e passar por diversas etapas educacionais, o indivíduo ainda não terá suprido as lacunas deixadas na época em que deveria ter acompanhamento adequado em sua infância. Assim, a biologia e a psicologia se preocupam com a criança em idade pré-escolar, pois considera que nessa faixa etária são desenvolvidas funções do organismo, tanto no corpo físico, interno e externo, como nos aspectos mental, social e afetivo, fase em que ocorre a formação da personalidade humana. Nesse contexto, o sentido de educação realiza-se como um processo interno no indivíduo, pois através dos estímulos adequados ele torna-se capaz de educar-se, através de possibilidades que lhe permitam construir suas próprias experiências.

Assim entendemos que a criança em lugar de ser educada, deve ser colocada em condições que lhe permitam, dentro do possível, educar-se a si mesma (apud MEC, 1982, p.51).

Isto se baseia a proposta da educação infantil: ampliar as possibilidades tanto quanto possível para favorecer a aquisição do conhecimento para a criança permitindo a ela autonomia, compreensão de valores, sociabilidade e afeto para com o próximo. Ainda neste contexto, inserem-se diversas práticas sociais que permitem a interação com pessoas e ambientes diferenciados, aproximando-as do exercício da cidadania, percepção de suas limitações, compreensão e respeito de si mesmo e do outro. Ainda segundo o MEC (1982), a criança na faixa etária dos 03 aos 06 anos é capaz de aprender, de ter atitudes, desde que seja acompanhada. Porém não se pode esperar dela o comportamento de um adulto em miniatura. Ela se desenvolverá com apoio da escola e da família para alcançar seus potenciais estimulando a curiosidade que lhe permite a exploração do mundo ao redor, através de atitudes, habilidades físicas, de cooperação, comunicação e

expressão além de experimentar emoções, sentimentos de respeito e entender seus significados.

A pré-escola no formato que ela é hoje, não no século XXI. Antes era um luxo que só podia ser garantido aos pais da classe média alta, pois, o seu custo era muito alto. Todavia de acordo com a nova nomenclatura advinda na LDB, RCNEI, e BNCC, o objetivo da pré-escola garantir o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, com vistas a introdução no primeiro ano do ensino fundamental.

O processo de amadurecimento nas crianças da pré-escola, começa em casa, em relação com os pais, porque agora serão trabalhados para serem independentes, devendo para isto demonstrar mais responsabilidade por suas próprias necessidades. Pois no processo de transição para os anos iniciais, ela irá se deparar com um repentino avanço.

O que foi posteriormente obrigatório com o advento da LDB 9.394/96, onde a partir de então, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como principal objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, tratando, igualmente, da harmonia que deveria haver entre família e CMEI.

Assim, o papel da pré-escola passa a ser o de garantir progressivamente o a inserção dos estudos. Hoje, após amplas mudanças, o padrão é de que as crianças de 4 e 5 anos já estejam na pré-escola, e por consequência, de 6 (seis) anos a 10 (dez) anos de idade as crianças estão estudando no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Ao contrário do que acontecia nas épocas passadas já é possível notar que a pré-escola, hoje, possui um papel fundamental na vida das crianças, sendo ela um direito de toda e qualquer criança, e mais importante ainda que independe de classe, gênero, raça ou escola, na atualidade deve se garantir o conhecimento cognitivo, diferentemente da sua época anterior, Haddad, afirma que

[...] Ao objetivo de atender aos filhos, das famílias pobres que precisam trabalhar também se propagavam critérios considerados apropriados ao cuidado da criança, evitando os perigos que levasse à vagabundagem e à morte (1993, p.25).

Os educadores da pré-escola não estimulavam as crianças a alfabetização, mas voltava-se para os cuidados assistencialistas. Segundo a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96, o trabalho dos educadores da pré-escola que era somente assistencialista passa a ser voltado à educação, oferecendo um atendimento comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Trata-se de um estudo do tipo descritivo. Segundo Maia (2010) porque o seu alcance é descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno (acima citado) ocorrem. Segundo Kauark, Manhães e Souza (2010) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O enfoque é qualitativo realizado em uma escola estadual de educação básica. No enfoque qualitativo para Hernandez Sampieri (2010) se seleciona quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que se investigará) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar suas experiências, perspectivas, opiniões e significados, ou seja, a forma em que os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

O desenho não experimental de acordo Hernandez Sampieri (2010): se realiza sem manipular deliberadamente variáveis, ou seja, se trata de estudos onde não fazemos variar em forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito sobre outras variáveis. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos tal como se dão em seu contexto natural, para posteriormente analisá-los.

Local da pesquisa delimita-se a dois Centros Municipais de Educação Infantil e uma Escola Municipal localizada próximo a uma das Unidades de Educação Infantil na Cidade de Caldas Novas- GO Brasil, localizada no Bairro Portal das Águas Quentes.

A população da pesquisa foi de 66 participantes (60 crianças e 6 docentes), de dois Centros Municipais de Educação Infantil e uma Escola Municipal localizada próximo a uma das Unidades de Educação Infantil na Cidade de Caldas Novas- GO Brasil, localizada no Bairro Portal das Águas Quentes.

Instrumentos da pesquisa foram um questionário e uma entrevista semiestruturada. De acordo Hernandez Sampiere (2010) um questionário consiste em um conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis a medir. A entrevista estruturada, como cita Hernandez Sampieri (2010) o

entrevistador realiza seu trabalho como base num guia de perguntas específicas e se sujeita exclusivamente a esta (o instrumento prescreve que questões se perguntarão e em que ordem), isso se dá para maior controle da entrevista em um grupo de discurso.

3. RESULTADOS

Durante a pesquisa foi possível observar o cotidiano dos alunos, na realização de tarefas, bem como seu convívio com a professora o profissional de apoio a Educação Infantil e os outros companheiros do Centro Municipal de Educação Infantil. As professoras dos alunos com os quais foram o objeto da pesquisa tinham entre 4 e 6 anos. Eram turmas de pré-escola e primeiro ano.

3.1 Resultados e análises do questionário

Através de observações e coleta de dados na Escola e nos dois Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI, foi oportuno fazer articulação entre os referenciais teóricos e a prática cotidiana a respeito do desenvolvimento infantil. Utilizando um questionário com os profissionais e responsáveis, observação das crianças no espaço da escola e entrevista com a Coordenadora de Educação Infantil. No primeiro momento, procurou-se conhecer os alunos através da interação e da observação nas atividades propostas pela professora da turma.

Com base nos dados apresentados foi possível perceber os objetivos da educação infantil naquele CMEI. Aspectos como: linguagem, resolução de situações, autonomia, interação, expressividade verbal e corporal, presentes nas práticas observadas são fundamentais para estimular a espontaneidade individual. Desse ponto de vista Vasconcelos apud, Silva (2008), utilizando por analogia o mesmo pensamento para os alunos da pré-escola, vem nos dizer que:

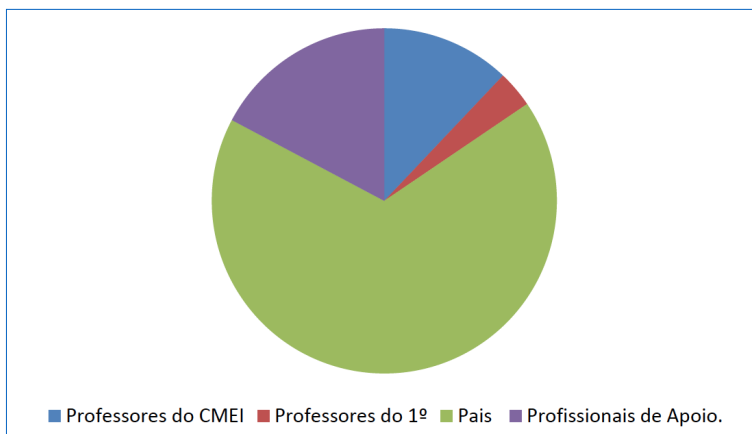
“O contato social que a criança estabelece na escola, amplia e intensifica sua interação com outras crianças, adultos e com objetos de conhecimento, que possibilitam diferentes modos de leitura e compreensão de mundo. Essas experiências podem ser positivas ou negativas para o pleno desenvolvimento da criança dependendo da maneira como a escola trabalha os conhecimentos e as relações necessárias

para a apropriação do conhecimento.” (VASCONCELOS, apud, SILVA, 2008, p.128).

Assim no caso nesta pesquisa em questão a entrevista e o questionário é utilizada dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa bem como para a construção de uma justificativa teórica vez que a abordagem é algo imprescindível. Foi iniciado pela entrevista estruturada devido ao objetivo da pesquisa com a Coordenadora da Educação Infantil responsável por coordenar 17

Centros de Educação Infantil, que dentre eles 12 atendem a pré-escola. A característica principal foi um roteiro prévio, com perguntas fechadas. Ao todo os que responderam o questionário foi: 02 coordenadoras, 05 professores da pré-escola, 10 apoios, país 15, 02 professoras do 1º ano e por fim, a equipe gestora sendo: diretora e coordenação geral da Educação Infantil da SEMEL. Conforme o gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 01: Perfil dos Entrevistados



Fonte: Dados do estudo.

Continuando a análise do questionário tendo em vista que a pesquisa proposta é saber de fato qual a importância da pré-escola no desenvolvimento do aluno, necessário se fez ouvir as professoras do 1º primeiro ano do Ensino Fundamental, para na prática saber se houve diferença e crescimento cognitivo dos alunos que passaram por um CMEI.

Foi feito a análise dos dados, nota-se que o tempo de experiência dos professores do primeiro ano dos anos iniciais que irão receber os alunos

da pré-escola varia e muito entre ele e vai entre 03 e 16 anos, mas durante o estudo foi possível notar que não interferiu na atuação em sala de aula, esta pergunta tem como objetivo compreender se os professores, tem total conhecimento das mudanças ocorridas no decorrer dos anos, e se conseguem discernir as diferenças principais entre elas. Tal pedido foi feito para compreender como os professores desta ótica entendem a transição, o que teve como resposta:

- P 1** - *A diferença é que na Educação Infantil, por ser o início dessas crianças na educação básica, o lúdico tem grande importância em todos os sentidos e em todas as atividades, pois eles aprendem através de jogos e brincadeiras, além de uma afetividade mais concentrada. Já no primeiro ano do Ensino Fundamental, devido ao currículo mais extenso e os recursos, não deixa muito espaço, mas,*
- *Sempre que possível o lúdico é trabalhado nas aulas específicas, pois o lúdico ainda é uma poderosa arma no espaço escolar.*
- P 2** - *Na Educação Infantil é considerado o lúdico, concreto, brincadeiras, processo de socialização, o que propõe o crescimento físico, cognitivo e motor da criança. Já no Ensino Fundamental o lúdico é mais prático e escasso servido não só para o ensino de conteúdos didáticos, mas para a socialização também são importantes, mas, infelizmente o tempo é bem reduzido, tendo em vista os objetivos a serem atingidos.*
- P 3** - *A Educação Infantil no meu entendimento está voltada ao desenvolvimento pessoal da criança, vez que a principal forma de conhecimento é através de atividades lúdicas, também oral e escrita. Já no Ensino Fundamental é bem diferente está mais voltado para*
- *Construção de conhecimentos especificadamente cognitivos próprios da fase escolar, sendo já utilizados atividades de leitura e escrita”.*

Já quando foi feita a segunda pergunta esta envolve qual a opinião sobre este novo currículo de incluir as crianças de 06 anos no ensino fundamental. Vejamos algumas respostas,

- P 1** - *Os principais a favor é que o a alfabetização começou bem mais cedo, facilitando o aprendizado voltado para a alfabetização sendo ele o leitor e produtor do que escreve. Já o que percebo como desfavor é que na minha opinião a criança depende muito do lúdico no primeiro ano devido a pouca idade, o que é dificultado pelos obstáculos para se trabalhar o lúdico.*
- P 2** - *A favor posso dizer que foi a intenção de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem ao ingressar com 06 anos. Já contra posso dizer que não sei ao certo o porquê mas as crianças estão chegando mais*

imaturas, talvez devesse se repensar o currículo e os conteúdos a serem apresentados na primeira série.

P3 - *Contra posso dizer que os alunos, sem sombra de dúvidas estão chegando sem o amadurecimento psicológico suficiente e necessário no primeiro ano, como consequência a socialização se torna um desafio. O bom é que como estão na fase de brincar muitos conteúdo do primeiro ano são repassados em sala de aula através do lúdico, com muita facilidade e assimilação deles é bem satisfatório.*

Foi perguntado sobre os cursos de capacitação idealizados, promovidos, organizados e oferecidos pela Secretaria de Educação, assim, tivemos como resposta quanto à capacitação que tinham feito, as seguintes afirmações:

P1 - *Infelizmente não me lembro de ter feito nenhum curso específico neste sentido, tivemos vários cursos, mas nenhum trabalhou de forma clara e específica esta transição.*

P2 - *Não tivemos nenhum curso, o único curso que fiz foi um que paguei do meu próprio bolso, e embora não seja este o tema principal do curso, ele me ajudou bastante até mesmo no tipo de atividades a serem aplicadas que ajudaria.*

P3 - *A secretaria não ofereceu nenhum curso neste sentido lembro que termos até pedido, mas como era um tema que tinha poucos profissionais foi passado por auto, até hoje não tivemos nenhum curso abrangente, e que vá direto ao ponto.*

Percebe-se que os mesmos informaram de forma negativa sobre os cursos de capacitação para eles, sendo uma preocupação, pois é de suma importância este curso, que em tese facilitaria uma transição efetivamente gradativa.

3.2 Resultados da entrevista

De acordo com a entrevistada. Quando foi lhe perguntado quais as atribuições da coordenação pedagógica na pré-escola no que se refere ao acompanhamento da prática docente? Pela mesma foi informado que é bem ampla a atribuição da referida coordenadora:

- *As atribuições da Coordenação Geral Pedagógica são várias e no que tange a pré-escola é ainda maior, pois em contato com todas as coordenações locais criamos momentos de leitura, reflexão e planejamento no que se refere a rotina escolar das nossas crianças. Procuramos orientar nossos coordenadores que em seguida orientarão nossos professores no fazer pedagógico diário. A principal atribuição da coordenação*

pedagógica é levar o professor a compreender que a pré-escola, ou seja, a primeira infância é o marco do aprendizado significativo das crianças.

- *A rotina deve ser planejada conforme os eixos temáticos propostos nos Referenciais Curriculares Nacionais, porém, respeitando a continuidade do contexto cultural que a criança está inserida. Orientamos nossos professores quanto à importância dos registros reflexivos das crianças e portfólios onde ficarão registrados as atividades gráficas pedagógicas das crianças e a participação dos pais durante os projetos na unidade escolar.*

A partir desses registros feitos pelos professores, a criança terá em grande parte da sua vida acadêmica na pré-escola registrada o que facilitará trabalho de alfabetização no ensino fundamental.

Quando partimos para a questão dos cursos de capacitação previstos na farta documentação legal dentre elas a LDB e a Lei Municipal que criou o Sistema Municipal de Educação-SME, foi dito de forma positiva que sim. Sendo:

- *A SEMEL, promove semestralmente formação continuada pra todos os professores. Para a El procuramos trabalhar de forma a atender cada fazer pedagógico inerente aos grupos. A contação de estórias, a importância das brincadeiras dirigidas, atuação do professor em sala de aula, a intencionalidade na rotina escolar dentre outros.*

Deixando claro que os cursos são feitos, entretanto, como já foi ressaltado pré-escola e a etapa que antecede a inserção da criança no 1º ano do E.F. assim é mister que os cursos devem fazer parte da vida do professor, principalmente em uma sociedade em constante transformação e cada vez mais exigente. Em seguida foi perguntado se a Coordenação Pedagógica acompanha, orienta os coordenadores pedagógicos quanto ao plano de disciplina e de aula dos professores da pré-escola se sim, com que frequência e feito.

Nota-se também claramente a consciência que a mesma tem sobre a importância da pré-escola na vida dos alunos que serão inseridos no 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo que com resposta foi obtido que de fato é importante de certa forma é a porta de entrada para o 1º ano do Ensino Fundamental, é que podemos perceber na resposta dada quando ela resalta que:

- *Uma rotina bem elaborada e planejada dará condições pra que a criança da pré-escola se aproprie de todo o contexto que se propõe o ensino fundamental. Uma criança que passa pela via do brincar para aprender e é estimulada e incentivada durante sua passagem acadêmica na E.I. se apropriará de um aprendizado ainda mais significativo no ensino fundamental. Suas condições de ser alfabetizada será ainda melhor. Embora para ingressar no Ensino Fundamental, a Educação Infantil não seja pré-requisito a meu ver seria fundamental se todos iniciassem com esse estímulo inicial.*

Por fim quando ressaltado sobre o preparo dos professores para trabalhar com os alunos da pré-escola. A mesma informou que sim, estão preparados, sendo que houve divergência entre a afirmação da Coordenadora e dos professores que afirmaram que não fizeram nenhum curso de capacitação antes de assumirem a função e ressaltam o anseio por curso de capacitação que de fato as profissionalizem para a missão que o cargo exige. Sendo a seguinte fala contraditória da realidade apresentada pelos professores e apoios.

CONCLUSÕES

É sabido que a pré-escola tem contribuído para o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos psicológico, intelectual e sócio cultural, preparando-as para a vida. Dentro do contexto do estudo feito através desta pesquisa foi possível compreender melhor esse processo. Ficou claro também que a pré-escola desempenha um papel importante junto à criança durante o seu processo de transição, principalmente em seu primeiro ano de vida no ensino fundamental, o qual lhe permite uma maior participação e desenvolvimento na escola, interagindo e conhecendo sua identidade, autonomia, aprendizagem e especificidade, sendo sujeito das e nas ações propostas.

Os resultados apontam que os professores tanto da pré-escola como do primeiro ano do ensino fundamental, tiveram um olhar mais sensível junto à criança, sobretudo, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possibilitou a integração e a socialização do mesmo no ambiente escolar e social. Sendo assim espera-se da sociedade um melhor reconhecimento da educação infantil nesse caso da pré-escola, não só como direito da criança, mas, sobretudo pelo fato de possibilitar-lhe o seu desenvolvimento e aprendizado de forma integral.

Como ferramenta a pré-escola se mostrou de ínfima importância para elevar o nível educacional dos que entram no ensino fundamental, uma vez que na sua implementação deve ser considerada uma possibilidade de promoção da igualdade de oportunidades entre as diversas classes sociais a partir da democratização da informação e do conhecimento.

Entretanto, para que isso ocorra de fato, há alguns desafios a serem superados, entre eles, a falta de infraestrutura básica para funcionamento dessa modalidade, bem como uma qualificação de todos que lidam com as crianças, e outros fatores que em conjunto, prejudicam em muito a qualidade da pré-escola. A fim de superar esses desafios, faz-se necessária a aliança entre pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental para que juntos invistam e busquem parcerias para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. O município deve proporcionar uma educação pré-escolar de qualidade, investindo e qualificando seus professores.

A partir da pesquisa em campo, foi possível ainda fazer outras reflexões sobre as políticas legais e institucionais voltadas à pré-escola especialmente no que tange a transição. Ainda que os documentos oficiais tenham indicado e indiquem a elaboração de uma nova proposta curricular que garanta esta transição e oriente ambos professores das duas etapas, se atentando em não transformar esta modificação em uma mera ação pedagógica. A pesquisa também evidenciou que a busca do preparo para a transição não foi totalmente absorvida em harmonia por todos os envolvidos, ou seja, foi feito um trabalho independente entre os envolvidos: pais, professores e a, direção escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro. LTC editora. 2ª ed. 2006.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRASIL. **LDBEN/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. 8ªed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil**. Humanidades, Brasília, n, 43, 1982.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na Cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. Edições Loyola. São Paulo- SP. 1993.

HERNANDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**, 3 ed. São Paulo: Mcgraw-Hill. 2010.

KAUARK, F.S.; MANHÃES, F. C. & MEDEIROS, C.H. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Bahia. Via Litterarum. 2010.

KRAMER, S. **De que professor precisamos para a Educação infantil? Uma pergunta várias respostas**. Porto Alegre. Artmed Editora. Pátio Educação Infantil. Ano. I, n.2, p. 10-13, ago./nov. 2003.

MAIA, Á. A. **Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente**. Imperatriz: MA. 2010.

MARCÍLIO, M.L. Marcílio. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950**. In M. C. Freitas (Org.), História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

SOUZA, E. Q. **A Educação Infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professores de pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFB, Salvador. Bahia, 2009. <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde.../processaPesquisa.php?>

VASCONCELLOS, Vera M. R.; AQUINO, Ligia M. M. L. L.; DIAS Adelaide A. (orgs.) **PSICOLOGIA & EDUCAÇÃO INFANTIL**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA ARTE-EDUCAÇÃO

LUCIANO DANTAS BUGARIN

Professor de Artes Plásticas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), lucianodantas@id.uff.br;

RESUMO

A experiência estética é primordial no processo de aprendizagem de artes na Educação Básica, em especial, na apreciação artística. A arte-educação pode se valer do cinema como meio pedagógico por sua característica imersiva que mobiliza as sensações do espectador. Assim propõe-se uma reflexão significativa sobre um caráter pedagógico que o cinema possui na produção de sensações e seu potencial em intensificar a experiência estética na fruição artística. Desta forma, o ensino de artes por meio da linguagem e tecnologia audiovisual pode ocorrer de forma mais significativa e atrativa para os alunos. Uma pedagogia do cinema como meio de abordagem da apreciação artística em aulas de artes pode contribuir para o desenvolvimento mais engajado e aprofundado de percepções sensoriais em relação a um mundo de imagens no qual vivemos.

Palavras-chave: Experiência estética, Educação Básica, Arte-educação, Tecnologia audiovisual, Pedagogia do cinema.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa levantar questões acerca da apreciação de obras de artes por meio de filmes dentro do contexto do ensino de artes plásticas na Educação Básica. Analisa-se como que a característica de distração que acompanha o cinema desde a sua criação acaba sendo uma vantagem em relação à pintura e suas reproduções impressas, pois, “no cinema, o público não separa a crítica da fruição” (BENJAMIN, 1985, p. 33), fazendo com que o vínculo de apreciação por parte do espectador ocorra mais facilmente através de sua contemplação em um filme que na obra original ou uma simples reprodução.

Manifestações artísticas são passíveis de abranger diferentes leituras e interpretações conforme determinadas condições inerentes ao ato da apreciação de uma obra visual, seja ela um filme ou uma pintura. As sensações geradas em um espectador ao apreciar uma obra de arte visual podem ser moldadas por determinadas construções culturais por um lado e aspectos individuais a partir da personalidade do espectador, seus conhecimentos, sua visão de mundo e sua história passada e presente, por outro lado.

Toda obra de arte possui um potencial estético que existe nela mesma e pode apenas sustentar-se e resistir ao teste do tempo por si própria. Segundo Benjamin, toda obra de arte é produto de uma época, localidade e contexto específicos (*Ibid.*). Mas um artista, ao realizar uma obra, busca ir além de seu tempo, compondo-a de uma consistência perceptiva que possibilite a qualquer espectador em diferentes espaços-tempos estabelecer uma relação de afeto com a obra em questão.

Gilles Deleuze e Félix Guattari usam os termos *perceptos*¹ e *afectos*² para caracterizar um bloco de sensações que se manifestam a partir de uma

1 “*Percepto*” é uma noção desenvolvida por Deleuze e Guattari a respeito das sensações contidas em uma obra de arte e sua capacidade de durar e se manter através do tempo. “Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de ‘*perceptos*’. Os *perceptos* fazem parte do mundo da arte. O que são os *perceptos*? O artista é uma pessoa que cria *perceptos*. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque *perceptos* não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O *percepto* é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 46).

2 “*Afecto*” é o conceito utilizado por Deleuze e Guattari para designar sensações ocorridas no corpo e na mente das pessoas por influência da experiência estética de apreciação dos

obra de arte. Para os autores, uma obra de arte é um ser de sensação e existe independentemente da apreciação de um ser humano. “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213). Isto vai além da conservação dos materiais utilizados na criação de uma obra.

Um filme expõe seus espectadores a estímulos sensoriais (visuais e sonoros) simultaneamente de tal forma que as percepções geradas na apreciação de uma reprodução audiovisual de uma pintura, podem vir a ser mais significativas que a percepção de uma reprodução impressa desta mesma pintura ou até da mesma em si.

O caráter do cinema, que assim se opõe ao do teatro, pode ser confrontado, ainda mais elucidativamente, com o que se verifica na pintura. Aqui, deve colocar-se a questão: como se comporta o operador de câmera relativamente ao pintor? Para a sua resposta, seja-me permitida uma construção auxiliar que se apoia no conceito de operador, tal como é conhecido da cirurgia. O cirurgião representa o pólo de uma ordem cujo outro extremo é ocupado pelo curandeiro. A atitude do curandeiro que cura o doente colocando-lhe a mão em cima, é diferente da do cirurgião que realiza uma intervenção no doente. O curandeiro mantém a distância natural que existe entre si próprio e o paciente; melhor dizendo: ele diminui-a pouco - por força da mão que coloca no doente - e aumenta-a muito - por força da sua autoridade. O cirurgião procede ao contrário: diminui muito a distância relativamente ao paciente - na medida em que intervém no seu interior - e, aumenta-a apenas ligeiramente - através do cuidado com que a sua mão se move nos órgãos do paciente. Isto é, contrariamente ao curandeiro (que ainda está presente no médico), o cirurgião prescinde, no momento decisivo, de se defrontar, enquanto homem, com paciente, intervindo nele de uma forma operante. O curandeiro e o cirurgião comportam-se como o pintor e o operador de câmera. O pintor, no seu trabalho, observa uma distância natural relativamente à realidade, o operador de câmera, pelo contrário, intervém profundamente na textura da realidade (BENJAMIN, 1985, p. 32).

perceptos de uma obra de arte. “Tentei definir o *percepto* como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os *afectos* são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O *afecto* é isso. Será que a música não seria a grande criadora de *afectos*? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível (*id.*, *Ibid.*, p. 47).

Convém notar, então, como o cinema pode intensificar a experiência estética da apreciação de pinturas, ao apresentá-las em filmes. Percebe-se o potencial desta prática em especial para o ensino de artes na Educação Básica: o aspecto de entretenimento do audiovisual contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre este mesmo espectador e a obra em si mesma. “Muito retrógado face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressista diante de um Chaplin, por exemplo” (*id.*, *Ibid*, p. 32-33).

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta a proposta de uma abordagem pedagógica baseada no uso do cinema e audiovisual como meio de apreciação, contextualização e fazer artístico nas aulas de artes da Educação Básica. Optou-se por uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa em vista a analisar o tema de modo a esmiuçar de forma reflexiva ações, significados e sentidos didáticos inerentes a Arte-educação. A pesquisa ocorreu na busca de informações em bibliográficas (impressa e eletrônica).

Aponta-se que a pesquisa, justificativa e objetivos foram desenvolvidas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Desta forma, as discussões visam propor uma reflexão significativa sobre a pedagogia de uma experiência estética em aulas de artes.

ARTE E SENSAÇÃO

As percepções que um indivíduo tem de uma obra representam apenas uma parcela das sensações que podem ser geradas pela obra ao longo de sua existência. Esta contém sensações em si mesma que, apesar de terem sido criadas pelo esforço de um artista, ultrapassa os limites de sensações que podem ser extraídas de uma obra e afeta percepções sobre ela de maneira diversa e múltipla também no tempo. Uma obra afeta de forma diferenciada, não apenas indivíduos distintos, mas também o mesmo em inúmeros momentos de maneira tal que nem sempre corresponda ao que nela está contido. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

A força da pintura reside no potencial de transmitir sensações por meio de imagens cuja capacidade de assimilação por parte do espectador se dá de forma mais perceptiva e menos descritiva. A potência estética das imagens pictóricas apresenta-se nas representações das forças invisíveis da vida. O conceito de imagem-sensação, criado por Deleuze, evidencia “quase pedagogicamente, a coincidência e identidade profunda entre imagem e sensação quando o que está em causa é a pintura” (CARVALHO, 2007, p. 9). Imagens artísticas atuam de uma forma potencialmente didática em relação a sentir e pensar o que se vê.

A forma como cada pessoa pode apreciar e perceber uma obra de arte pode ser diferente a depender da ocasião em que a contempla. Isto ocorre pois uma obra que se perpetua no tempo contém diversas potenciais sensações que a faz exceder os limites da percepção humana imediata. O que muda não é a obra em si mas a obra muda se o olhar do espectador sobre ela mudar também. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

Segundo Deleuze e Guattari, o pintor constrói a estrutura de monumento de uma obra de forma perceptiva e vidente almejando o que ainda não aconteceu, ao invés de apenas resgatar memórias ou relatar o presente (*Ibid.*). O que sustenta uma pintura é a capacidade de construção de forças a partir de uma análise de devires de memórias e sensações, ou seja sua capacidade de se manter atemporal e universal. Os *perceptos* inventados por um artista estimulam no espectador uma forma inquietante de ver e de pensar sobre o que se vê. A capacidade de uma obra de apresentar uma subversão de percepções evidentes de apelo atemporal e universal é seu atestado de conservação estética.

O valor de uma obra de arte está, então, nas múltiplas possibilidades de leitura que permitem pensamentos e reflexões vigorosas que passam a moldar e pertencer ao repertório da individualidade do espectador. As sensações que causam estas observações por parte de um indivíduo o libertam de clichês e significações dominantes. A multiplicidade de elementos contidos em blocos de sensações em uma pintura direcionam a um aprofundamento da relação de consciência do espectador com as forças invisíveis que o cerca. “Os pintores são muito conscientes desse problema. (...) E não seria esse o gênio de Cézanne, o de ter subordinado todos os meios da pintura a esta tarefa: tornar visíveis a força de plissamento das montanhas, a força de germinação da maçã?” (DELEUZE, 2007, p. 63).

Ao longo da história da arte, os pintores foram buscando soluções para o problema de “decomposição e recomposição dos efeitos” (*id.*, *Ibid.*, p. 63). Ou seja, a busca por soluções estéticas eficientes na captura de forças.

À medida que um problema de representação pictórico era resolvido e dominado, seu contínuo uso levava a um desgaste estético que impulsionava a busca por novas soluções a novos problemas. Este processo caminhou de tal forma até atingir a total ausência do figurativismo. Porém a arte abstrata acabou por racionalizar em demasia a representação do invisível, levando a figuração a retornar de forma dinâmica a fim de se voltar a explorar mais a imagem-sensação

A abstração, tal como foi praticada por Mondrian ou Kandinsky, procede não a uma utilização do diagrama mas à sua elisão, afastando a pintura da relação com o caos, injetando um código visual no espaço pictural. Despojadas da finalidade prática que a pintura figurativa lhes impunha – representar o mundo exterior –, forma e cor ganham uma autonomia que é apenas aparente, uma vez que a cada escolha visual se tentará fazer corresponder uma determinada significação abstrata, uma “sonoridade interior”, para utilizarmos um dos conceitos fundamentais da teoria de arte de Kandinsky. Os pioneiros da abstração tentaram assim, acompanhados de extensas e detalhadas teorias que preenchiam a função parergonal de enquadrar e codificar as suas composições abstratas, criar uma gramática das formas visuais. Deste modo, e ainda de acordo com os escritos de Kandinsky, um triângulo azul possuiria uma sonoridade (*Klang*) e uma significação específicas, distintas, por exemplo, de um círculo amarelo ou de um quadrado lilás. Significação que não seria arbitrária mas que estaria imbuída de uma necessidade intrínseca (CARVALHO, 2007, p. 27-28).

Aponta-se que um artista costuma se basear em suas percepções individuais, memórias e perspectivas (DELEUZE; GUATTARI, 2010), porém é pertinente ressaltar que a presença da individualidade do artista na criação artística iniciou-se no *Trecento*³ e foi progredindo paulatinamente em prol da livre expressão artística tão evidente na Arte Moderna. A partir daí, as constantes buscas por novas formas de representação e captura de forças

3 *Trecento* é o período da história da arte correspondente ao século XIV, que marca o fim da idade média na Itália e início do período do Renascimento.

foram cada vez mais numerosas e ligeiras, onde o tema tinha cada vez menos importância (BUGARIN; MARTINS, 2021).

O Abstracionismo abandonou o tema de vez, em prol de uma expressão mais experimental distante da figuração. Todavia, embora a arte abstrata esteja deveras associada a sensações⁴ e emoções, suas representações seguiram, em via de regra, uma rígida racionalização de tais emoções de tal forma que a personalidade minimizou-se em prol de uma concepção mais funcional (ARGAN, 2010). “A arte abstrata, e depois a arte conceitual, colocam diretamente a questão que impregna toda pintura - sua relação com o conteúdo, sua relação com a função” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237).

Mas se as máquinas abstratas ignoram a forma e a substância, o que acontece com a outra determinação dos estratos ou mesmo dos agenciamentos, o conteúdo e a expressão? Em certo sentido, pode-se dizer que essa distinção também deixa de ser pertinente em relação à máquina abstrata; e justamente porque esta não tem mais formas e substâncias que condicionem a distinção. O plano de consistência é um plano de variação contínua, cada máquina abstrata pode ser considerada como um “platô” de variação que coloca em continuidade variáveis de conteúdo e de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 200).

De qualquer modo, a imagem-sensação de uma pintura é resultado de uma composição estética que leva a obra a se tornar um ser de sensação, que existe independente de espectadores. Ela existe em si mesma, muito além dos materiais empregados na sua realização. Embora o domínio de técnicas seja pertinente na elaboração de uma composição estética, “nunca uma obra de arte é feita por técnica ou pela técnica” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 247).

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE-EDUCAÇÃO

A arte-educação posiciona a apreciação de imagens artísticas como vertente primordial da formação e desenvolvimento cognitivo de um indivíduo

4 Pode-se citar como exemplo, obras de Kandinsky que representavam sensações produzidas pela percepção sonora como os quadros “*Para a voz desconhecida*” (1916), representação da sensação que ele sentiu ao ouvir pelo telefone a voz de Nina Andreevsky, a quem ele não conhecia pessoalmente, e “*Impressão III (Concerto)*” (1911) realizada a partir de sensações experimentadas por ele após apreciar um concerto com composições musicais de Arnold Schönberg.

na Educação Básica. Pois, segundo Ana Mae Barbosa, “(...) é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (2005, p. 5). Compreender e sentir imagens da arte promove um pensamento construtivo e criador de sentido de um indivíduo em um mundo extremamente visual.

Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o Não que a ela concerne (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 278-279).

A atribuição da imagem artística na arte-educação não está apenas no reconhecimento de técnicas e memorização de símbolos e elementos formais sem que haja um efetivo estímulo das sensações causadas nos alunos pela apreciação da obra (BARBOSA, 1998). Para que o ato de apreciar esteja mais relacionado à fruição em oposição a uma simples contemplação, é fundamental que o aluno seja incentivado a perguntar e interpretar e não apenas perceber e sentir (ROSSI, 2009).

A importância na apresentação de imagens de obras de arte aos alunos não está em fazer perguntas que já possuem respostas, mas estimular o pensamento desenvolvido a partir de uma experiência própria de sentido. Ou seja, construir um interesse a partir de sensações particulares ao ser atravessado pela imagem. “Compreender que o pensamento possui uma função criadora modifica totalmente o modo como compreendemos o saber que agora pode ser definido também como uma função e não como uma forma ou uma força” (POUGY, 2007, p. 495).

As sensações experimentadas pelo espectador ao apreciar uma obra de arte podem estar vinculadas a construções culturais de imagens referenciais que variam de acordo com o espaço-tempo. Assim a disposição de se apreciar ou o interesse em interagir com uma determinada obra pode ser interligada a um contexto cultural. Por exemplo, a pintura de Leonardo da Vinci, “*Mona Lisa*” (1506), passou a ser apreciada de uma forma tão prestigiada e única como é hoje, após seu roubo em 1911. Até então, a pintura era exibida no Museu do Louvre, junto a outras obras e recebia a mesma atenção concedida a elas. Hoje a pintura encontra-se sozinha em uma parede com grossa proteção de vidro e é a obra mais vista do museu.

As disposições, imagens de percepção, compõe-se a rigor, em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações “características” e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo (OSTROWER, 1978, p. 58).

Outro aspecto inerente à apreciação de uma obra de arte é o do gosto pessoal. Ainda que a proximidade e convivência com a arte seja importante no desenvolvimento de uma percepção estética, o gosto individual de uma pessoa não é ligado de forma definitiva a seu capital cultural⁵. A sensibilidade de uma pessoa pode ser suscetível à variabilidades de preferências estéticas. Desta forma, o gosto não se limitaria a ser visto como uma determinação institucionalizada, mas “como algo bastante pessoal e individual, resultante somente da resposta emocional de cada um ao perceber ou experimentar o objeto estético” (BARCELOS, 2014, p. 12).

Aponta-se também que para a arte-educação, qualquer tipo de conceito de hierarquia cultural, como a noção de alta cultura⁶ ou crítica cultural não são pertinentes, pois assim como estas análises seguem parâmetros legitimados por uma construção social coletiva, as atribuições perceptivas geradas nos alunos estarão inseridas em uma lógica pontual do micro universo da sala de aula ou do entorno da escola.

Embora, frequentemente, o gosto pessoal seja o resultado de uma construção cultural, o indivíduo cujos *affectos* são constantemente estimulados predispõe seu pensamento a uma tendência de buscar noções de entendimento além daquilo que lhe agrada para aquilo que precisa ser compreendido. “Muitas vezes, o interessante é aquilo que não tem sentido, mas que possibilita a sua construção” (POUGY, 2007, p. 495). A experiência estética vivida por um grupo de alunos pode não seguir um raciocínio previsto ou uma construção trivial, mas constituir um movimento aberrante, que pode seguir uma lógica básica e também um processo de disposição particular.

5 Pierre Bourdieu utiliza este termo para se referir à bagagem cultural adquirida por um indivíduo e seu consumo de bens culturais de forma habilidosa. Este capital pode ser adquirido por meio da educação, socialização ou tradição.

6 Alta cultura é um conceito utilizado para se referir a produções culturais que são consideradas clássicas com base em cânones, normas e tradições acadêmicas, históricas e sociais. Alguns autores como Adorno consideram que a popularização de produções culturais por meio de uma indústria cultural implica na depreciação do nível de criação e percepção da cultura.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga - não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70).

Entende-se que seja razoável que indivíduos que vivam em contextos diferentes e que tragam uma construção social e histórica diferenciadas possam vivenciar e valorizar de formas distintas determinadas obras de arte.

Por outro lado, este ponto de vista não fornece explicações sobre o fato de haver certa concordância entre diferentes indivíduos, inclusive de culturas ou épocas distintas, quanto a certos estímulos estéticos serem mais agradáveis do que outros. A existência desta concordância sugere que alguns princípios de gosto ou de formação do prazer estético sejam uniformes nas pessoas. De outra forma, dificilmente grupos muito grandes de pessoas poderiam apreciar as mesmas músicas, filmes, sabores ou estímulos visuais, por exemplo (BARCELOS, 2014, p. 12).

Se os *perceptos* e *afectos* de uma pintura já são existentes anteriormente a quaisquer espectadores em seus atos de apreciação, pode-se apontar que coexistem a eles como forças invisíveis que após uma experiência estética são constatadas e possivelmente transformam suas percepções. “Somos furtados ao mundo objetivo mas também a nós mesmos. É o sentir se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (CÈZANNE *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 220-221).

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CINEMA

Durante o Renascimento, a pintura constitui-se como uma janela para o mundo. A partir da escola de pintura holandesa barroca ela torna-se algo que está no mundo. A utilização de instrumentos ópticos evidencia a subjetividade do olhar. O olho humano também é um instrumento óptico, mas deixa de ter uma posição privilegiada de percepção absoluta da realidade. Para Kepler⁷, mecanismos artificiais como as lentes corrigem a percepção natural humana da visão, a qual seria distorcida. Lentes tecnológicas como a do cinema possibilitam um leque de potencialidades maior que o da visão humana.

A história da pintura do século XV ao século XX é a da regulação, e a seguir a da mobilização do ponto de vista: da sua instituição ao descentramento no barroco, à sua diluição nos paisagistas do século XIX e no impressionismo, à sua multiplicação e perda no cubismo analítico - e é aqui que o cinema retoma a questão (AUMONT, 1985, p. 128).

A profusão de dispositivos imagéticos possibilitou que a visão do espectador tornasse-se um objeto de conhecimento. A representação das imagens estão associadas ao indivíduo que as vê. Ele passa a ter maior autonomia perceptiva. O mundo moderno exige um observador mais adaptável, livre e produtivo. Dispositivos que foram criados com propósitos científicos transformaram-se em dispositivos de entretenimento. Pode-se citar, entre eles, o cinematógrafo.

Ao longo do século XIX, o observador teve de operar cada vez mais em espaços urbanos fragmentados e desconhecidos, nos deslocamentos perceptivos e temporais das viagens de trem, do telégrafo da produção industrial e dos fluxos da informação tipográfica e visual. A identidade discursiva do observador, como objeto de reflexão filosófica e de estudo empírico, passou por uma renovação igualmente drástica (CRARY, 2012, p. 20).

Para o filósofo Hugo Münsterberg, o efeito da experiência estética ocorre de forma mais imediata e eficiente no cinema do que na pintura.

7 Johannes Kepler foi um astrônomo e matemático alemão conhecido por seus trabalhos e pesquisas no campo óptico. Entre eles, o telescópio refrator, desenvolvido com base no trabalho de Galileu Galilei.

Enquanto que o espectador da pintura sente-se primeiramente confrontado e compelido a estabelecer uma conexão com a obra, o espectador do cinema estabelece esta relação de forma mais absoluta.

Quando vemos uma fotografia da pintura renascentista, desejamos ver o original e, desse modo, não ficamos realmente satisfeitos com o objeto em frente a nós; mas quando vemos um bom filme ficamos satisfeitos (...) Nossas mentes são invadidas por esse objeto na tela e são afastadas de todos os outros compromissos. (*apud* ANDREW, 1989 p. 32).

Enquanto que a pintura trabalha com a captura de um determinado momento e representa a sugestão de um movimento, o cinema captura o movimento em si para apresentar uma descrição de sentimentos, apesar de uma aparente objetividade visual. “Em toda parte, a sucessão mecânica de instantes quaisquer substituíam a ordem dialética das poses: ‘A ciência moderna deve se definir sobretudo pela sua aspiração de considerar o tempo uma variável independente’” (DELEUZE, 1983, p. 9).

Isso não implica apontar a pintura como pose ou imagem imóvel. Pode-se pensar na proximidade da pintura com o cinema a partir da concepção de Aby Warburg⁸, de que uma pintura está repleta de movimento invisível, como fotogramas de um filme. Um instante em movimento contínuo (COHN, 2016).

Quando uma obra audiovisual apresenta uma pintura em sua representação visual, percebe-se um amplo conjunto de possibilidades estéticas por meio dos elementos cinematográficos. A reprodução de uma pintura em um filme pode ocorrer a partir de um ou mais destes elementos. Esta reprodução (ou transposição) pode intensificar a experiência estética por meio de uma apreciação mais imersiva e uma recontextualização mais significativa da obra de arte.

Esta característica é inerente a outros meios de reprodução de imagem como a gravura e a fotografia. O cinema, no entanto, compreende modificações mais significativas e culturais, que vão desde a forma de contemplação⁹ a forma como se interpreta a imagem.

8 Aby Warburg foi um historiador de arte pioneiro no reconhecimento da importância da reprodução fotográfica no estudo de uma obra de arte. Posteriormente ele também se interessou pela reprodução cinematográfica.

9 Segundo Benjamin (1985), o cinema possibilita transformar o modo de apreciação e contemplação individual (ou por poucas pessoas) pertinente à pintura para uma contemplação coletiva em uma sala de cinema, além do alcance a um maior público de forma simultânea.

Isto não implica em uma depreciação ou distorção da obra de arte original. Apesar do cinema possuir técnicas e códigos distintos da pintura, Kandinsky (2016) afirma que todas as formas de produção artística tem uma mesma origem interior, apesar de se expressarem por diferentes técnicas. A forma como o cinema gera sensações no espectador é análogo as sensações geradas por pinturas, apenas distinguindo-se em aspectos inerentes a cada meio. Por exemplo a leitura mais fragmentada e imersiva do cinema em oposição a uma leitura mais contemplativa e passiva da pintura.

CINEMA NA ARTE-EDUCAÇÃO

Pode-se apontar a significância da experiência estética através do cinema no ensino de artes, pela natureza passional mais presente nos interesses infantis em oposição a um conjunto de conhecimentos externos a suas vivências. Se a criança não desenvolve afeição e simpatia pelo objeto de estudo, dificilmente ela se interessará por ele (DEWEY, 1965).

Frequentemente a escola negligencia isso, focando os esforços e recursos de ensino na aquisição de conhecimento e compreensão de técnicas, sem que haja uma aproximação prévia para que os alunos possam interessar-se minimamente por saberes que parecem distantes. Assim eles não conseguem compreender as razões deste ensino e não demonstram entusiasmo. A menos que “os alunos estejam continuamente sustentados pela evocação do interesse, da aquisição de técnicas, e do prazer do sucesso, eles nunca apresentarão progresso, e certamente perderão o interesse” (WHITEHEAD, 1929, p. 60).

O ambiente da sala de aula fundamenta-se como um espaço de comunicação e suporte ao aprendizado, e atualmente, com a oferta cada vez mais ampla e acessível de mídias audiovisuais, há progressivamente uma demanda por parte dos discentes que exige a inserção do uso delas na sociedade em suas condutas social e cultural (FERNANDES, 2015).

Por outro lado, pode-se perceber o potencial do cinema por desenvolver, em pouco tempo, uma linguagem artística própria e mais abrangente do que qualquer outra forma de arte, e ainda apresentar uma dimensão, até então, não alcançada antes: a capacidade da percepção do espectador diante da forma da criação artística e sua sensação de imersão. O audiovisual une de forma mais significativa o que se vê com o que se sente como um estimulador da imaginação (BUGARIN; MARTINS, 2020, p. 3).

O processo de apreciação de obras de arte na arte-educação deve ter como base as trocas entre alunos e professor de suas percepções e interpretações. A partir delas, pode-se perceber os interesses dos alunos a partir de exteriorizações de suas impressões e entendimentos acerca das obras. Antes de levá-los a assimilarem conteúdos, é importante trabalhar o interesse deles, através de experiências estéticas afetuosas. Afinal, “o interesse das crianças pela arte e, em especial, pela pintura não tem nada de automático” (BARBE-GALL, 2012, p. 8).

Uma pintura pode ter um grande número de elementos visuais sem que haja necessidade de qualquer recurso complementar para que seja realizada sua leitura, pois ao apreciar um quadro, o espectador pode ver e rever cada detalhe de sua composição por quanto tempo for necessário a fim de interpretar e identificar cada aspecto da narrativa visual. Uma história, por mais complexa que seja, quando narrada em um quadro permite por sua carência de unidade de tempo perceptível, que seja lido, relido e interpretado em sua totalidade

Na tela de cinema, as ações ocorrem num movimento contínuo de espaço-tempo; (...) na tela de um quadro figurativo, tempo e espaço congelam-se na representação de um ou vários momentos da ação. Salvaguardados pelas imposições dos dispositivos e suportes de cada sistema, tempo, espaço e ação unem-se na retidão de uma moldura que encerra a representação e lançam-se à descoberta, isso se efetiva através do agenciamento de formas ou, mais especificamente, de formantes figurativos com vistas a comporem a encenação. Os limites impostos pelo corte retangular dirigem a atenção do espectador do cinema, (...) e da pintura para o que está composto, em primeira instância, espacialmente. A encenação resulta no agenciamento de partes capazes de comunicar uma unidade dramática de duração ou a cena propriamente dita, num espaço construído para que possa ou não ter efeito de “real”. No primeiro caso, exige-se leis de coesão e coerência capazes de promoverem a verossimilhança, permitindo sua decodificação. No outro polo, a transparência cede para a mobilização de arranjos que visam tornar opaco e descontínuo tais ajustes. Encenação e cena tornam-se elementos que se entrecruzam nos (...) sistemas como sinalização capaz de tornar os pedaços de tempo e de espaço aptos ao desenvolvimento da ação (SOBRINHO, 2005, p. 3-4).

Por outro lado, o cinema precisa utilizar-se de uma série de recursos visuais e sonoros que foram sendo desenvolvidos ao longo de sua história

para tornar sua narrativa mais clara, mais interessante. Ou ainda, esses recursos são utilizados para chamar a atenção do público para certo aspecto da história que pretende contar, pois é inerente ao filme ser composto de diversos planos simultâneos que nunca cessam de ora substituir-se, ora existir concomitante, assim, muitas vezes não há tempo disponível para que o espectador perceba todos os elementos essenciais ao entendimento da história que se pretende contar. Por isso a linguagem cinematográfica foi incorporando recursos de enquadramento e movimentação de câmera. Enquanto o quadro pictórico apresenta apenas um fragmento de um contexto, o quadro cinematográfico apresenta fragmentos que se comunicam entre si em um grande contexto.

A arte capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual retira uma sensação caótica enquanto variedade; mas a ciência o apreende num sistema de coordenadas, e forma um caos referido que se torna Natureza, e com o qual produz uma função aleatória e variáveis caóticas (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 264).

Os diferentes tipos de enquadramentos são especialmente relevantes nos filmes do gênero documentário que analisam uma pintura por permitirem, através da montagem entre eles, direcionar o olhar do espectador para determinados aspectos visuais do quadro, permitindo assim que o mesmo seja apreciado como um todo e que a apreciação seja adaptada à apreciação fílmica. Seria uma estética anticinema se o quadro simplesmente fosse exibido em um único plano longo sem nenhum outro recurso visual adicional para que o espectador pudesse apreciá-lo por completo.

Se por um lado, no cinema, a imagem-tempo limita a velocidade do momento em que um espectador disporia no intuito de apreciar uma pintura, por outro lado, “o plano comporta o tempo. E o modelo do todo, da totalidade em movimento, supõe que haja relações entre imagens, na própria imagem, entre a imagem e o todo” (AUGUSTO, 2004, p. 41). Visto que, “(...) o quadro nos ensina desse modo que a imagem não se dá apenas a ver. Ela é tão legível quanto visível. O quadro tem essa função implícita de registrar informações não apenas sonoras, mas visuais” (DELEUZE, 1983, p. 20).

O cinema pode apresentar uma obra de arte por diferentes motivos: elemento do cenário, tema da narrativa, elaboração de um cenário, influência na paleta de cores, entre outros. A cada nova representação (ou recriação),

os alunos podem perceber e sentir uma obra de arte a partir de diferentes pontos de vista e aspectos estéticos.

Pode-se citar como exemplo, algumas representações de obras de Vincent Van Gogh, como o curta de animação “*As Íris*”, de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau, que apresenta a pintura “*Íris*” (1889) em seu processo de construção artístico em conformidade com sons da natureza. Apresenta-se de forma integrada, a partir dos elementos da animação e do som, as ações de inspiração e criação da obra.

Já no filme “*Sonhos*”, de Akira Kurosawa, quadros de Van Gogh são apresentados como cenários oníricos que ressaltam características pictóricas de seu estilo como a presença de texturas geradas pela aplicação grossa de tinta e o uso de cores fortes. A interação de personagens com estas pinturas, apresenta-as como tangíveis e poéticas simultaneamente.

Um filme como “*Sede de viver*”, de Vincente Minnelli, apresenta de forma mais pragmática as pinturas de Van Gogh, ao recriar de forma fiel, suas luzes e cores, evidenciando inclusive o ato de criação. Se o contato com um artista é benéfico no sentido que o mesmo pode expor aos alunos sobre seus processos criativos afim de cativá-los quanto a possíveis motivações artísticas próprias, e ainda desconhecidas, e familiarizá-los com a noção de ver o mundo de uma forma subjetiva ou poética, o mesmo pode-se dizer do contato com filmes que apresentam o processo criativo de um artista (COHN, 2013).

EXPRESSANDO SENSAÇÕES POR MEIO DO FAZER ARTÍSTICO

A etapa do fazer artístico no ensino de artes, procura levar o aluno a expressar os *afectos* assimilados na experiência estética de apreciar obras de arte, por meio da própria arte. Expressar-se artisticamente, neste caso, implica levar uma criança a “pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 2005, p. 34).

Algumas pessoas têm o hábito de, ao se depararem pela primeira vez com obras de arte moderna não figurativas ou de uma figuração mais intensa, como nas obras de Paul Klee¹⁰, tender a considerá-las de fácil execução ou

10 Paul Klee foi um pintor alemão de estilo amplamente próprio e único que passou por diferentes tendências artísticas como o Expressionismo, Cubismo e Surrealismo. Ele também lecionou na escola da Bauhaus. Suas obras exploram de forma intensa cores e formas e

“infantis”. Porém esta impressão momentânea desaparece se as obras forem percebidas com maior atenção, pois ela contém signos visuais baseados em inverossimilhança e imperfeições que visam revelar a intensidade de forças invisíveis. “Podemos também admirar os desenhos de crianças, ou antes comovermo-nos com eles; é raro que se mantenham de pé, e só parecem com coisa de Klee ou de Miró¹¹, se não os olhamos muito tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 215).

Se por um lado, expressar os sentimentos gerados por uma obra de arte por meio da própria arte é uma tarefa árdua. Por outro lado, a arte-educação não tem o objetivo de pedir “a uma criança de dez anos que desenhe como Ingres¹² ou como um desenhista publicitário. O que se espera da prática gráfica dessa criança (e que mede o sentimento de sucesso diante de seu desenho) não é o que se espera de um estudante de Belas Artes” (BERGALA, 2008, p. 174-175).

Pode-se pensar para esta finalidade a prática da releitura, por exemplo. A releitura não se resume a um refazer ou uma espécie de cópia de uma obra, mas sim consiste em apresentar uma interpretação própria da obra, ou ainda expressar uma percepção, afeto ou sensação em relação à obra original. São obras que não se mantêm de pé por si só, mas que mantêm-se como exteriorização de sensações próprias de quem a fez. Ou seja, são significativas no processo de formação artística do indivíduo em seu processo de autoconhecimento e autocontemplação. “(...) as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14).

A produção cinematográfica é também uma prática artística apta a ser adotada no ensino de artes pois pode-se pensar o fazer cinematográfico sob a ótica do fazer artístico plástico: como representar o que se pensa ou o que se sente em relação a uma mensagem e o meio que será utilizado

abrangem uma variedade de materiais e experimentações plásticas. Sua total ausência de compromisso com o realismo das formas e a perspectiva renascentista e dedicação a formas simbólicas simplificadas e imperfeitas podem parecer à primeira vista, para um espectador desacostumado com sua estética pictórica, obras de estética infantil.

- 11 Joan Miró foi um pintor espanhol de estilo surrealista. Tendo sido influenciado pelo Cubismo e Fauvismo, suas obras focam na expressão por meio de linhas, cores e formas. Seu estilo onírico, simbólico e simplificado flertou bastante com o abstracionismo e sua obra aparenta superficialmente uma suposta simplicidade estética.
- 12 Jean-Auguste Dominique Ingres foi um pintor francês extremamente técnico, que atuou dentro do movimento do Neoclassicismo, onde o desenho era valorizado como elemento primordial na pintura.

para transmitir esta mensagem? Qual a visão do artista sobre essa mensagem? “O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte” (COHN, 2013, p. 187).

A realização de um filme como prática artística na arte-educação pode oferecer possibilidades estéticas e criativas das mais variadas, tornando o ato da releitura da obra de arte mais significativa para os alunos. O cinema apresenta-se como uma linguagem visual de mais apelo que a pintura, por sua característica de “tecnologia/entretenimento mais próximos de seu cotidiano e seus interesses” (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 39).

Aponta-se que fazer cinema na aula de artes envolve não apenas a produção de *perceptos* e *afectos* da prática artística dos alunos. A própria prática incorpora a criação artística a uma prática cultural significativa e poética que direciona o aprendizado em si (MIGLIORIN; PIPANO, 2019).

Pode-se apontar a prática cinematográfica na arte-educação como uma prática cultural. Por meio dela, os alunos podem transcender limites impostos e transitar entre mundos artísticos e culturais. A relevância de enxergar o fazer fílmico como uma prática cultural que pode integrar uma metodologia de ensino e aprendizado que não seja restringido a um dispositivo fundamentado na formação homogênea e instrumental envolve a abordagem de uma formação que reconheça e valorize as diferenças em sala de aula por meio de perspectivas críticas e interculturais que possibilite uma constante reinvenção da escola (BUGARIN, 2020).

O sentido de um filme realizado em sala de aula e exibido na escola é acima de qualquer sentido pedagógico, uma obra de arte. Este aspecto é ainda ressaltado pelo fato de ser a realização de uma atividade da aula de artes plásticas. Apesar disto (e também por isso) a realização de um filme na aula de artes plásticas cria um objeto ambivalente: o resultado de uma prática pedagógica e uma produção artística e cultural significativa e reflexiva (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 44).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar o processo de criação artística no ensino de artes na Educação Básica, implica estruturar práticas didáticas que contribuam para uma construção de sentidos em conjunto com os próprios alunos, que possuam significados, que os inspirem em seus processos artísticos. “O principal objetivo de compreender o processo de criação em sala de aula é trazer a

errância para perto do professor. Ensinar significa também aventura e abertura ao diferente, com tudo o que isso implica em termos de risco e de esforço” (POUGY, 2007, p. 496).

O ensino de artes não pode estar restrito apenas ao aprendizado da linguagem artística, mas também ao desenvolvimento de sensibilidades e percepções artístico-criativas. O ensino da criação e prática artística não deve se prender à transmissão de conceitos; é necessário um agenciamento que respalde um ambiente significativo e variante e afaste-o de um modelo de respostas prontas, afinal a arte é, antes de tudo, um lugar de expressão. “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 70).

Assim como na pintura, a criação artística está ligada de forma inerente ao ponto de vista e sentimentos em relação ao que se vê e o que se percebe, a prática cinematográfica apresenta-se também significativa na produção de *perceptos* e *afectos*, além de promover “uma real troca de conhecimentos de forma consensual e heterogênea, por meio de uma socialização que não se limita a ser favorável ao aprendizado, mas a formação social e suas vidas na sociedade em si” (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 40).

A realização de um filme como prática artística e cultural possibilita uma relação de constante permuta entre conteúdos da arte-educação e aspectos culturais e sociais pertinentes ao cotidiano dos alunos.

O Cinema é um relevante recurso de comunicação e expressão. Ele viabiliza uma compreensão de conteúdos, saberes e significados que dialogam de forma relevante com as vivências e a cultura do aluno, fomentando uma compreensão mais aprimorada e reflexiva dos conhecimentos curriculares. Produzir um filme é um ato de produzir cultura em conjunto com a tecnologia, que possibilita uma releitura dos conteúdos curriculares (BUGARIN, 2020, p. 1514-1515).

A construção de um currículo escolar que promove a construção de valores culturais é determinante para uma formação social do aluno. Aponta-se que a apreciação artística deve valorizar mais a busca por uma compreensão dos *perceptos* e *afectos* gerados por uma obra no aluno, a partir de suas próprias experiências, do que conceitos classificatórios de conteúdos despejados sobre ele. “A escola (...) não pode ser só mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, (...) sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico” (CAMPOS *et al*, 2020, p. 2).

O aluno “não conhecerá nada por conceitos se (...) não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 15-16).

Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias “justas”, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

A prática cinematográfica pode vir a ser uma importante (...) inovação do fazer artístico nas aulas de artes plásticas de forma a enriquecer a pluralidade de linguagens artísticas e as possibilidades proporcionadas pela sua natureza como prática cultural (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 45).

As inúmeras possibilidades proporcionadas pela prática cinematográfica em sala de aula estimulam muitos professores a sair do lugar-comum da aula conteudista e mensurável para adotar uma prática mais inspiradora e imensurável. Assistir a um filme em sala de aula e realizar um filme em conjunto como tarefa escolar são exemplos de como o audiovisual em geral pode proporcionar novos meios de abordagem do conhecimento em sala. Pode-se levar os alunos a refletirem sobre os significados e percepções acerca de um mundo rico em visualidade que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência estética é parte fundamental do processo de aprendizagem de artes na Educação Básica. Observa-se que o cinema possui a capacidade de expandir a produção de sentido inerente a fruição artística por sua linguagem visual mais imersiva. Considera-se que determinados filmes que apresentam pinturas possuem uma capacidade expressiva que pode expandir o engajamento dos alunos com a obra original.

Compreende-se que o apelo do entretenimento inerente ao cinema pode ser visto como uma forma mais atrativa de interesse por parte dos alunos no contexto da apreciação artística. Desta forma é possível pensar no cinema além de uma ferramenta pontual no ensino de artes, como um meio pedagógico do ensino de artes.

Conclui-se que há um caráter pedagógico no cinema que se processa a partir da experiência sensorial e que reforça e amplia a experiência estética dos alunos. O processo de aprendizagem da aula de artes por meio do cinema pode ser bastante expressivo sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

REFERÊNCIAS

ANDREW, J. D. **As principais teorias do Cinema - Uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AUGUSTO, M. F. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

AUMONT, J. O ponto de vista. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

BARBE-GALL, F. **Como falar de arte com as crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARCELOS, R. H. **Gosto não se Discute? Uma Problematização Teórica sobre o Gosto Estético do Consumidor**. In: VII Encontro Nacional de Estudos do Consumo, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2014.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985. P. 15-50.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BUGARIN, L. D. Práticas cinematográficas na sala de aula – uma abordagem midiática e interdisciplinar da cultura na educação. In: CASTRO, P. A. **Avaliação: Processos e Políticas – Volume 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. **O cinema como meio de ensino de arte na educação básica.** In: CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020.

_____. A prática Cinematográfica como fazer artístico - Cinema e abordagem triangular na aula de arte. **Trajeto Errático**, Niterói, n. 1, p. 36-46, jan. 2021.

CAMPOS, E. M. *et al.* **O enfrentamento do fracasso escolar: problematizando a função social da escola, o currículo, a avaliação e o trabalho docente.** Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1427-6.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARVALHO, N. M. S. G. **A imagem-sensação: Deleuze e a pintura.** Tese de Mestrado em Filosofia, especialização em Estética e Filosofia da Arte, Universidade de Lisboa, 2007.

COHN, G. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2013.

_____. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do colégio Pedro II com obras contemporâneas.** Tese de doutorado em Educação, UFRJ, 2016.

CRARY, J. **Técnicas do observador.** Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

DELEUZE, G. **Cinema - A imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5.** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.** Paris: Éditions Montparnasse, 1988.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FERNANDES, A. H. O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, V. 8, Nº 16 - mai./ago. 2015.

KANDINSKY, W. **O futuro da pintura.** Lisboa: Edições 70, 2016.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário edições, 2019.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1978.

POUGY, E. G. P. Pelas vias de uma didática da obra de arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 485-498, set./dez. 2007.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam – Leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SOBRINHO, G. A. Intertextualidade revista: cinema, teatro e pintura. **Caligrama**, São Paulo, v. 1. n. 2, p.1-16, 2005.

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education.** Nova York: MacMillan, 1929.

Filmes Citados

AS ÍRIS. Direção de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau. National Film Board of Canada (NFB), 1991. 1 DVD (4 min).

SEDE de viver. Direção de Vincente Minelli. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1956. 1 DVD (122 min).

SONHOS. Direção de Akira Kurosawa. Akira Kurosawa USA, 1990. 1 DVD (119 min).

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO

Professora-orientadora extensionista do IFRJ - RJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br;

GIULIANNE BASTOS SERPA

Bolsista extensionista do Curso Médio-Técnico de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – RJ, giuliannebserpa@gmail.com

ANA BEATRIZ BARBOSA GODART CAVALCANTE

Bolsista extensionista do Curso Médio-Técnico de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – RJ, anabeatrizgodart@gmail.com

RESUMO

A formação de professores é um dos alicerces para a melhora na Educação de um país. Quando se trata do recorte apresentado por esse artigo, que é a do professor de línguas, fica claro que a especificidade para fins específicos, ou seja, LinFE, pouco é contemplada nas licenciaturas em Letras nas universidades brasileiras, mesmo havendo demanda e pouca mão-de-obra qualificada para tal. Por conta disso, o estágio em instituições que trabalhem nessa vertente se torna de grande importância a fim de oferecer uma formação mais macro, além de treinamento de determinada metodologia. Quanto maior for o repertório oferecido ao futuro professor de línguas, maiores serão as chances de sucesso em um trabalho tão diferenciado. Esse artigo tem por objetivo divulgar o estágio supervisionado no IFRJ e como isso contribui para a formação docente, no que tange ao conhecimento da abordagem LinFE e a sua relação com a prática de sala. É o desdobramento de um projeto de extensão acerca do tema. Para isso, utilizou-se o perfil qualitativo-interpretativista de natureza colaborativa. Dois estagiários foram participantes e os dados foram gerados por meio de excertos de falas nos encontros de orientação, os quais foram recortados para categorização, análise e discussão. Os resultados sugerem que estágios nesse formato e nesse tipo de instituição são relevantes para o futuro docente. Conclui-se, assim, que em não se tendo a formação para o trabalho LinFE na faculdade, o estágio cumpre um papel fundamental para melhor qualificar esse profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas para Fins Específicos, Formação Inicial de Professores, Estágio Supervisionado, Abordagem LinFE.

INTRODUÇÃO

A justificativa mais relevante dessa pesquisa-extensionista tem a ver com a falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos (doravante LinFE) nos bancos universitários. A falta de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos da abordagem, mas de um estudo sobre o perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva e as incumbências que esse professor acumula gera uma lacuna na formação inicial. Por isso, o estágio em instituições que trabalhem nessa vertente como, por exemplo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – *Campus* Rio de Janeiro (IFRJ), pode contribuir para suprir essa defasagem.

Historicamente na academia, sempre houve uma desvalorização da abordagem LinFE, que direta ou indiretamente reproduzia um discurso preconceituoso e excludente para essa forma de ensino de línguas. Haja vista não se ter uma disciplina dessa natureza obrigatória, que componha a grade curricular, em boa parte das universidades com licenciatura em Letras, mesmo com mercado de trabalho, em que o licenciando está prestes a ingressar, em franca expansão e cuja demanda para a área é bastante expressiva.

Em consequência disso, Vian Jr (2015) conceitua com propriedade que o professor LinFE é aquele que foi formado como Professor de Línguas para Fins Gerais que se vê na iminência do exercício LinFE.

Ainda assim, não se contempla esse conteúdo curricular ou o apresenta ao licenciando de forma bastante superficial e limitada, concebida a partir de mitos da área, os quais são frutos da ignorância e da falta de aprofundamento das bases teóricas da abordagem.

Ao olhar para esse cenário de uma forma problematizadora, com um mínimo de visão crítico-reflexiva, o “não incluir” é uma forma de desmerecer ou de demonstrar a “não relevância/importância” do assunto na formação de futuros docentes.

A situação reflete a dificuldade de se perceber as possibilidades dessa forma de se trabalhar o ensino de línguas e toda a riqueza que circunda as práticas de sala de aula para fins específicos.

O resultado da exclusão são futuros docentes não formados para o exercício do magistério na perspectiva LinFE. Por conta desse panorama, os professores que atuam no IFRJ e que são regente dos estagiários oriundos

da UFRJ veem, ao regê-los, uma oportunidade de contribuir para a sua formação acadêmico-profissional.

Sendo assim, os docentes buscam implementar não só um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos, mas também que possibilite uma introdução deles à teoria e à prática, ou seja, experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, o aporte teórico que embasa a prática do ensino de línguas para fins específicos, as características do profissional que trabalha nessa perspectiva e o formato de estágio desenvolvido no IFRJ, concluindo como esse tipo de trabalho torna a experiência do estágio mais rica no processo de formação de professores de línguas no contexto em questão.

1. APORTE TEÓRICO

1.1 Abordagem LinFE

Muito embora essa seção seja destinada mais especificamente para as questões teóricas da abordagem LinFE, é indispensável que se parta de um cenário macro, visto que a compreensão das novas formas de ensinar em tempos multimodais, hipersemiotizados, digitais e globais depende, minimamente, do entendimento das novas configurações da contemporaneidade. Com isso, é referido o processo de globalização, que, nos últimos anos, vem se caracterizando pelo forte estreitamento na conectividade e na interdependência entre povos (DUBOC, 2014). Nesse contexto, o ato de ensinar ganha outros contornos. Com relação à prática docente, Hooks (2013, p.25) defende que “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e mais íntimo”. Logo, diante desse mundo globalizado atual, a sala de aula torna-se um espaço propício para romper barreiras entre campos do saber e mostrar aos aprendizes que a frequentam novos formatos possíveis do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, um lugar no qual uma abordagem holística e progressiva possa ser adotada e que, conseqüentemente, possibilite aos alunos e professores se posicionarem de forma ativa, com o propósito de agirem e refletirem sobre o mundo a fim de modificá-lo, como defendia Paulo Freire.

Seguindo a linha de pensamento, é possível reflexionar sobre o trabalho com a abordagem LinFE tendo em mente múltiplos olhares.

O primeiro deles está relacionado ao compromisso de trazer novos conhecimentos e mudanças nas práticas docentes em sala de aula, já que a abordagem chega ao Brasil com o objetivo de suprir uma demanda então crescente. O argumento encontra respaldo nas palavras de Ramos (2009), que elenca dois motivos para a necessidade da implementação da abordagem no Brasil: (i) uma grande quantidade de professores universitários que não se sentiam confiantes e bem-preparados para oferecer cursos para fins específicos; e (ii) quantidade significativa de cursos de mestrado sendo oferecidos em território nacional, que demandavam de professores universitários de diversas áreas a leitura de textos em inglês para o desenvolvimento de pesquisas.

Para atender a primeira análise de necessidades no Brasil, a disciplina foi denominada Inglês Instrumental e ficou altamente vinculada ao ensino de estratégias para a leitura em língua inglesa. Unicamente por esse motivo, Inglês Instrumental se tornou sinônimo de Inglês para leitura de forma equivocada.

O segundo olhar desvendou uma situação que foi gerada a partir do primeiro e promoveu entre os professores de inglês da época uma visão deturpada com relação à prática, como menos nobre que as demais praticadas. Uma vez institucionalizada em território brasileiro – via o que foi intitulado Projeto Nacional de Inglês Instrumental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –, a abordagem continuou vinculada e circundada por uma multiplicidade de mitos, que aumentaram com o passar dos anos e concepções errôneas que intensificaram estereótipos com relação à prática e que permanecem até os dias de hoje.

O terceiro olhar tem como compromisso ir à contramão das ideais acima explicitadas a fim de desconstruir tais mitos. Com base nos mitos apresentados por Ramos (2004; 2005), lista-se alguns deles, dentre outros persistentes, tais como: (a) instrumental é leitura; (b) a aprendizagem é manca, (c) aula de instrumental é Inglês técnico; (d) só dá para ensinar depois que o aluno domina o “Inglês básico”. Por certo, poderíamos elencar uma multiplicidade deles, mas cabe a nós problematizar as questões, na tentativa de desconstruí-los para reconstruí-los, ultrapassá-los, rompê-los. Esses mitos (e tantos outros) fazem parecer que o ensino para fins específicos é pragmático, tecnicista, e que, desse modo, não leva em consideração o indivíduo-aluno como um todo. No entanto, as aulas dos estágio no IFRJ mostraram que não é bem

assim, ou melhor, que essa concepção vai de encontro ao que acontece numa sala LinFE. Por exemplo, a análise de necessidades é o principal processo para identificar com precisão a demanda de um grupo seja ela a leitura, a escrita, a comunicação ou a compreensão oral/escrita. Por meio dela, serão preparados materiais e atividades que possam colaborar para o aprendizado que o grupo precisa. Desse modo, o professor pode sim optar por fazer um trabalho que o possibilite ouvir os professores de outras matérias do curso, os alunos e o mercado.

Especialmente esse último deve ser levado muito em consideração sobre o que é esperado do futuro técnico, no caso do IFRJ, em termos de desempenho na língua também, pois será, em breve, o contexto de atuação dos novos técnicos em formação.

Destarte, em relação à abordagem LinFE, é possível perceber que, independentemente do curso do aluno (Química, Biomédica, Meio Ambiente, Alimentos, entre outros), a adoção de uma perspectiva crítica e problematizadora é completamente viável. Nesse ponto, admitir LinFE como uma abordagem meramente tecnicista e pragmática, por exemplo, é um erro.

O quarto olhar tem a ver com como abrir a mente para o fato que o trabalho na perspectiva da abordagem vai muito além de trabalhar estratégias de leitura e de tradução em língua inglesa, propiciando aos alunos um suporte que os permita se tornarem capazes de alcançar autonomia no tocante à compreensão global de diversos gêneros textuais em suas áreas de atuação. Constata-se que se pode oferecer espaço para problematizações de questões relevantes à vida social dos alunos, por exemplo, por meio de pesquisas que são realizadas por professores da equipe.

Nessa perspectiva, LinFE pode passar a ser compreendido também como um espaço holístico e progressista propenso para transgredir (Hooks, 2013), no qual professores e alunos são convidados a se posicionarem ativamente na construção de sentidos, discursos e modos de fazer na esfera global.

1.2. Perfil do professor LinFE

É evidente que uma série de qualidades é esperada de um professor dentro do panorama da Educação no sentido mais macro em qualquer área que ele venha a trabalhar. Quanto ao professor de línguas para fins específicos, como deixam claro Hutchinson & Waters (1987), o papel do professor de ESP é multifacetado. Tendo essa percepção em mente, Swales (1985) chega

a ressignificar a função e denomina tal profissional como ESP *practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais, como o próprio Swales (1985) reforça. Hutchinson & Waters (1987, p. 157), na tentativa de elencar as atribuições relacionadas ao docente em questão, afirmam que “o professor de ESP terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos ou adaptação e avaliação.” É claro que essas características estão longe de condizer com a totalidade do que é esperado do professor, cuja função é mais complexa. Além das qualidades já mencionadas nesse texto, é essencial, para que se desempenhe um trabalho de qualidade, seguir os preceitos LinFE parafraseados a seguir (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.160-164):

- Ter o conhecimento fundamental dos princípios da área: qualidade basilar, cujo conhecimento se configura fundamental para que a prática do ESP seja, de fato, eficiente. Assim sendo, a fim de corroborar para o exercício da prática, é necessário que o professor tenha um posicionamento positivo e se dedique ao aprofundamento e à capacitação contínuos relativos aos novos caminhos a desbravar por meio de novos conhecimentos produzidos acerca da abordagem ESP.
- Esforçar-se para o conhecimento, tanto do uso, quanto de assuntos da língua que estão além da sua experiência linguística até então: cabe ao professor buscar formas de aprimorar seu conhecimento em relação à língua, assim como, dos conteúdos a serem trabalhados (minimamente); entretanto, é importante ressaltar que, como afirmam Hutchinson & Waters (1987), não cabe ao professor tornar-se um especialista na área dos alunos (Farmácia, Meio Ambiente, Alimentos, Biotecnologia, Química, como no caso do contexto do IFRJ). Ao contrário, é papel do professor ser “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.63), tornando-se assim, em linhas gerais, responsável pelo seu próprio desenvolvimento em parceria com seus estudantes que, em determinados casos, serão os pares mais competentes em um processo educativo que se caracteriza como colaborativo e interativo, baseado em preceitos de coconstrução de conhecimento em uma via de mão dupla (Ramos, 2009).

- Ter em mente que o conhecimento não é uma mercadoria: o “Inglês como mercadoria” (*English as a commodity*) é um conceito trabalhado por uma multiplicidade de autores (RUDBY & TAN, 2008; CAMERON, 2012; BLOMMAERT, 2014). Na abordagem LinFE, esse conceito também se faz presente e adquire uma importante função, sendo essa a de conscientizar o professor que a língua não é estática, um bloco monolítico, ou seja, ela está sempre em constante mutação a fim de suprir as necessidades de seus usuários. Termos surgem, outros desaparecem; gêneros “nascem”, enquanto outros “morrem”.
- Ser um negociador: esse aspecto tem a ver com a capacidade de trabalhar em parceria com colegas especialistas em determinadas áreas, que são responsáveis pela formação técnica do aluno e que são fonte potencial de material a ser utilizado na aula de língua. Esse quesito elencado é interessante, pois evidencia que deve existir uma colaboração entre os professores LinFE e os demais professores da Instituição. Desse modo, evidencia-se a natureza multi-, trans- e interdisciplinar na produção de materiais que sejam de fato relevantes na formação dos discentes.

Grosso modo, é possível chegar à conclusão que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Dentre elas, cita-se: constante e contínua produção, adaptação e avaliação de materiais, por exemplo, que, às vezes, não poderão ser reaproveitados em semestres/módulos posteriores. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com desafios novos a serem superados a cada semestre ou turma. É necessário ter posicionamento ativo e ser proativo, crítico e reflexivo frente às demandas e às necessidades a fim de que, mais do que um professor, ele também exerça sua função de educador e contribua para a formação integral do cidadão.

1.3. Estágio supervisionado no IFRJ

O desafio de contribuir na formação de futuros docentes coloca os professores regentes em uma situação de enorme responsabilidade, já que entendem que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade. Como consequência, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio não for um momento de significância

com moldes mais contemporâneos de atividades, de ações, de percepções, de reflexões, de posicionamentos, etc. A partir do acima exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* Rio de Janeiro compartilha.

É evidente de que no passado remoto e, infelizmente ainda muito próximo, quiçá ainda vigente em outros contextos, o estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, da diversidade; falta de problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões.

Eram tempos de quase anulamento/apagamento da figura do estagiário dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribuía para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontrava em um local bastante desconfortável, nem aluno, nem professor, sem voz, nem vez, sentado em um canto, geralmente localizado no fundo da sala.

Na contemporaneidade, a equipe de Línguas passou a se debruçar em textos teóricos sobre problematizações do estágio como forma de se preparar e de se capacitar para serem regentes em um formato de estágio em diálogo com uma teoria que defende a práxis em um local de destaque do entendimento de todas as relações que acontecem no contexto de sala de aula de línguas para fins específicos.

A priori, o estágio hoje apresenta características bem diferenciadas e específicas nas aulas de línguas no IFRJ. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos professores regentes de cada um dos licenciandos, isto é, o cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria com a prática atinja o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte nos estagiários a percepção de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embasa torna-se vazia e muito intuitiva.

Dentre as demais características, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre

aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

Uma visão de estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo, na discussão de textos teóricos sobre a abordagem deve ser construída. O estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um deles a partir de acertos e de erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles, os estagiários, decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docente.

É possibilitados a eles uma aproximação afetiva com os alunos envolvendo-os em atividades juntamente com os mesmos: elaboração e aplicação de material por eles produzidos sob a orientação do regente, oferta de oficina de material didático e minicurso sobre a abordagem, oportunidades de correção de avaliações, de avaliação da performance de alunos junto ao professor, de momentos de *micro-teaching* preparatórios para a regência em si, dentre outras atividades que o coloquem, não somente em atitude ativa, mas também que deem a eles a oportunidade de desenvolver a atitude proativa.

A função do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico e propor discussões sobre a teoria, além de desmitificar o discurso trazido na universidade, alargando a concepção da abordagem LinFE.

Em tempo, ser regente é mostrar na prática observada, compartilhada e coparticipada, acertos e erros, momentos fáceis e difíceis, facilidades e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. É estimular o estudante ao abandono do conceito de estágio estabelecido no senso comum de que estar em sala é observar, anotar, ser passivo e manter-se calado. Essa atitude implica em abandonar qualquer concepção de estagiário como mero expectador e consumidor de conhecimento e possibilitar a ele momentos de protagonismo na sala de aula, nas interações com alunos e nas participações em atividades previamente preparadas por eles, ou não.

Além disso tudo, é possibilitar a troca de experiências entre pares competentes (regente-licenciando) em igualdades de condições para solução de problemas enfrentados na trajetória do estágio. Isso sempre na tentativa de

formar o (não)formado e que, na verdade nunca assim o estará, dado a natureza de incompletude que é inerente à função do educador. É ser parceiro na sala de aula, na vida educacional e acadêmica e, quando possível, em participações, apresentações e publicações em eventos da área.

Enfim, nesse modelo de estágio aqui concebido, ser regente é ser apaixonado por sua prática pedagógica e despertar a mesma paixão nos colegas de trabalho temporários, que ao se despedirem, deixam mais marcas no regente do que levam deles.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Por exemplo, apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar. O mesmo autor aponta para o fato de que tal metodologia permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

Yin (2016) entalza, no entanto, que se deve respeitar as características próprias desse jeito de pesquisar. Assim, ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Em consonância com as ideias acima apresentadas, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.” Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades

locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois não é um relato passivo, mas de um agente ativo, participante, inserido e engajado no contexto social em que desenvolve seu estudo. A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006, p. 37) postulam que “não existe uma verdade interpretativa [...] o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus critérios para avaliar uma interpretação.”

Os participantes foram dois estagiários que estão realizando seus estágios no IFRJ durante o ano de 2021. Os dados foram gerados de dois dos encontros realizados para discussões de aprofundamento teórico quanto à abordagem, motivados pela leitura de artigo de um e-book da autoria de Ribeiro (2020), composto por dez de seus últimos artigos publicados em anais de eventos sobre as seguintes temáticas: abordagem LinFE, formação de professores LinFE, produção de material LinFE, estágio supervisionado, dentre outros temas relevantes à área.

Os encontros aconteceram quinzenalmente e foram vídeos gravados pela plataforma *GoogleMeet* com autorização dos mesmos para uso das informações como dados de pesquisa. Para cada um dos artigos, a leitura foi guiada por um tipo de atividade. No caso dos dois encontros que compõem o escopo dessa pesquisa-extensionista, o foco era comentar sobre mitos relativos à abordagem.

A interpretação de dados é decorrente da relação entre participantes, de eventos, do contexto imediato e de suas falas. Essa prática oferece ao professor-regente dados para refletir e repensar sua prática pedagógica e, consequentemente, produzir conhecimento a ela relevante.

Quanto à categorização dos dados, foram criados quadros cada um dos quais intitulados como mitos apresentados no artigo em discussão no dia do encontro gravado com as respectivas pontuações de dois dentre os estagiários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados estarão em diálogo com a teoria dos mitos sobre a abordagem LinFE por meio de quadros, nos quais as falas

escolhidas e transcritas, dados da pesquisa, foram divididas, levando-se em consideração a temática em questão. Cada quadro será comentado posteriormente, o que se configurará na discussão dos dados.

Quadro 1 - Mito sobre a obrigatoriedade do uso do português em sala

Mito sobre a obrigatoriedade do uso do português em sala

“Vejo que não necessariamente, mas é essencial para os tipos de textos e vocabulários, especialmente porque acompanhamos turmas mais básicas.”

“Ele não é obrigatório, mas aparece bastante.”

“Com as turmas mais avançadas, alguns se arriscam a falar mais.”

As falas dos estagiários rompem com um dos mitos que caracterizam essa prática de ensino de línguas, a de que o português tem que ser usado exaustivamente na sala de aula para que os alunos possam compreender o professor e acompanhar as aulas.

De fato, como apontado por eles, o uso da língua-mãe ocorre, especialmente no caso desses dois participantes que acompanharam todas as turmas de nível mais baixo do conhecimento prévio do idioma.

No entanto, isso não é uma obrigatoriedade, haja vista a percepção de que conforme avançam no curso LinFE, há o estímulo em se produzir mais no idioma ensinado, bem como a tentativa de abandono do português em aula.

Quadro 2 - Mito sobre a interdisciplinaridade

Mito sobre a interdisciplinaridade

“Esse mito era um dos que eu não tinha, porque sempre imaginei que Inglês fosse uma disciplina que sempre dialogasse com outras.”

“Eu também imaginava que tinha relação com outras disciplinas, mas não tanto assim. Não

tem a divisão do conteúdo da área e da gramática, é tudo junto.”

“O foco é a disciplina da área deles, não é só língua é aprender a língua fazendo outra coisa que faça sentido para eles com ela.”

“É assim mesmo que acontece, dialoga com química, com cosas deles e é bem legal, porque a gente consegue ver uma coisa que a gente não tem contato há muito tempo.”

Um aspecto do Inglês para fins específicos apontado pelos estagiários foi o teor interdisciplinar que a disciplina carrega. Essa característica é interessante, pois dialoga com a necessidade do professor ser um “negociador”, ou seja, estar em contato com outros professores da instituição de ensino a fim de saber quais conteúdos devem ser trabalhados com os estudantes com o objetivo de tornar as aulas significativas para os mesmos nas áreas escolhidas.

É interessante perceber que eles não vieram com essa concepção prévia. Porém chamou-lhes a atenção o nível de relação entre os campos do saber na ementa a ser cumprida no ensino do idioma.

Quadro 3 - Mito sobre a formação do professor LinFE

Mito sobre a formação do professor LinFE
<i>“Realmente é muito mais que um professor para fins gerais porque você tem muito mais coisa, você aprende muito com aluno.”</i>
<i>“Verbos que fazem parte do dia-a-dia do professor linfe: avaliar, se avaliar, inovar, negociar.”</i>
<i>“O aluno tem esse papel quase pedagógico com o professor. Ele ensina muita coisa ao professor que muito aprende.”</i>
<i>“É uma troca, realmente faz a gente pensar no ensino como troca.”</i>

Fato que chama atenção nas falas dos participantes é o caráter polivalente de um professor LinFE. Muitas vezes, depara-se com temáticas que estão além do seu domínio linguístico e com assuntos que fogem do seu escopo de estudo.

Contudo, cabe a ele ser capaz de iniciar um processo de atualização constante (HOOKS, 2013), em que terá a possibilidade de se capacitar minimamente e, assim, poder planejar e preparar suas aulas adequadamente a fim de suprir as necessidades do corpo discente.

Além disso, é ser um professor flexível ao dar voz e vez ao aluno em sala, em uma percepção de que em dados momentos o par mais competente é o aluno e que é através da mediação dele que o professor conseguirá o aprofundamento do conteúdo mais específico.

Todas essas características acima mencionadas tornam o professor LinFE um profissional qualificado, pois sem a preocupação de atualização constante e contínua formação, ele não será capaz de desenvolver todos os papéis que a ele cabem.

Quadro 4 - Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura.

Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura.

“Eles trabalham muito o speaking e textos de diversos gêneros.”

“A gente vê que não é nada disso, não é só leitura, eles trabalham outras formas de aprender a língua.”

Com relação aos mitos de forma de trabalho, foi ressaltado a concepção do caráter meramente instrumental dirigido à disciplina.

Desse modo, concebe-se um ensino no qual se pensa, erroneamente, que não há espaço para o desenvolvimento de outras habilidades que não a leitura e que não há possibilidade de trabalhar outras propostas.

A concepção de que esse mito foi quebrando é uma vitória para esse grupo de alunos que fazem o estágio no IFRJ, pois serão eles que darão voz à desmistificação dessa ideia nas suas turmas e com seus outros colegas que não tiveram tal oportunidade.

Quadro 5 - Mito sobre a aula LinFe ser monótona

Mito sobre a aula LinFe ser monótona

“Eu não achei. Mesmo sendo on-line, com câmera desligada, sem a mesma interação da sala de aula, eles contribuem bastante. Não ficam só adquirindo conhecimento.”

“Boa parte das vezes, eles participam bastante, não fica uma coisa que o professor fala e eles ficam sentados lendo.”

“Quando a gente vê a turma e vê as necessidades daquela turma e cria um material mais especificamente para os alunos, eles aprendem mais rápido e com mais interesse e de forma mais duradoura.”

Outros mitos já explicados aqui e com outros excertos de falas ajudam a quebrar com esse paradigma que em sendo uma aula voltada para leitura, ela é chata e monótona.

Por exemplo, saber que não precisa ser só para leitura já enfraquece tal mito. Além disso, saber que se trabalhará com assuntos de interesses dos aprendizes por ter a interdisciplinariedade com disciplinas técnicas, com as quais são familiarizados, é outro ponto que traz motivação ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, quando se vê significado no que é aprendido e aplicabilidade em um futuro em curto prazo faz toda a diferença na disposição para aprender o idioma.

Quadro 6 - Mito sobre a autonomia do professor LinFE

Mito sobre a autonomia do professor LinFE
<i>“Não tinha parado para pensar nisso. Antes de entrar para o estágio, não sabia a questão de livros e material, como é que iria ser. Apenas usava o livro adotado no curso em que trabalho. Aí, quando cheguei aqui, foi assim uma surpresa ver que tudo era feito, é o professor que faz tudo. Isso dá um trabalho a mais, mas é bem leal porque o professor dá aula realmente com o que a turma precisa. É muito legal ver o professor com liberdade para trabalhar a aula dele da maneira que ele acha que vai fazer mais sentido para aqueles alunos.”</i>
<i>“É uma autonomia que a gente não vê em outros colégios, nem particular, nem federal, porque o professor usa e segue o livro e não adapta para as necessidades da turma que é o que a gente está vendo aqui, um conteúdo totalmente adaptado, totalmente criado pela professora.”</i>
<i>“É uma autonomia bem legal, eu principalmente que dou aula e curso não tenho autonomia para nada, tenho que seguir totalmente o livro.”</i>

Esse mito dialoga um pouco com o mito anterior que trata do perfil do professor LinFE.

O mito sobre a autonomia foi um dos mais impactantes para os estagiários. Tal fato ocorreu por conta do professor ser ativo no processo de criação do curso, de seleção de matérias e de transformação dos mesmos em material didático, baseado nas necessidades analisadas previamente.

Ao comparar o que veem em seus contextos de atuação com o que acontece na sala de aula do IFRJ, os estagiários percebem o quanto é importante a autonomia para o desenvolvimento do trabalho com fins específicos, sem amarras a materiais de mercado e a metodologias pré-estabelecidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao IFRJ e ao CNPq pelo auxílio financeiro por meio de bolsas PIBIEX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo desse artigo, evidencia-se que o estágio no IFRJ é uma experiência ímpar, uma vez que proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos licenciandos não tiveram experiência até então, nem mesmo durante a graduação.

Complementarmente, esse contato colabora para a quebra de muitos mitos e paradigmas que giram em torno da abordagem ESP.

Por certo, ficou claro também a necessidade de uma nova configuração na relação professor-aluno baseada na coautoria e parceria a fim de garantir uma aula produtiva e significativa.

Reiterando as palavras de Hutchinson & Waters é função do professor tornar-se “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula.” Essa construção, no entanto, não deve ocorrer isoladamente, a troca de conhecimento professor-aluno é essencial para o sucesso de ambos.

Enriquecedora seria a melhor palavra para definir a experiência de estágio dos licenciandos. No geral, é possível perceber uma posição satisfatória em relação ao estágio supervisionado de inglês no IFRJ. Os estagiários elencam uma multiplicidade de fatores que colaboram para essa postura.

É interessante perceber que um desses fatores é a maneira receptiva com que os professores recebem os licenciandos na Instituição de ensino, proporcionando e criando, espaços para o desenvolvimento de materiais, discussões, reflexões e participações ativas durante as aulas, tornando, assim, as experiências do estágio, de fato, relevante para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014, p. 21-47.

CAMERON, D. The commodification of language: English as a global language. In: NEVALAINEN, T. & TRAUOGOTT, E. C. **The Oxford Handbook of the History of English**. OUP, 2012.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 38ª ed.

HOOKS, B. Pedagogia engajada. In: _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes: A learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

_____.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: TELLES, J. (Org.) **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RUBDY, R. & TAN, P. **Language as commodity: Trading languages, global structures, local marketplaces**. Bloomsbury Publishing, 2008.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VIAN JR., O. **A formação inicial do professor de inglês para fins específicos.** Campinas: Pontes Editores, 2015.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O LICENCIANDO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUANA RAYANNY GOMES DE OLIVEIRA

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino – UERN/UFERSA/IFRN, luanarayanny@outlook.com

LUCIANA MEDEIROS BERTINI

Dra. em Química pela UFC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) – UERN/IFRN/UFERSA, Mossoró-RN e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Apodi, luciana.bertini@ifrn.edu.br

RESUMO

O Estágio Supervisionado em Ciências Naturais é um componente curricular ofertado no 5º período do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Ressaltado a sua importância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, o estágio é um momento aguardado com muita expectativa e ansiedade, pois configura-se no primeiro contato do licenciando com o seu futuro ambiente de trabalho, a escola. Levando em consideração a importância do estágio para a formação do licenciando e para a qualidade do ensino da escola pública, esse artigo tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Ciências Naturais I. O estágio procedeu-se em duas etapas: a primeira parte foi a fase de observação referente a estrutura física da escola, bem como das aulas de ciências na turma do 6º ano do ensino fundamental. A segunda etapa, consistiu na regência em sala de aula, que ocorreu na respectiva turma e a realização de uma oficina pedagógica. Diante da experiência no estágio supervisionado, observou-se que o ensino de ciências ainda é muito tradicional com a explanação de conteúdos na lousa, direcionadas pelo uso do livro didático, principal ferramenta utilizada pelo professor. Além disso, foi notório que existem inúmeros desafios no fazer docente, como a indisciplina dos alunos, o desinteresse pelos conteúdos e muitas vezes a falta de preparo do professor diante de certas situações. Entretanto, é possível a utilização de metodologias que se apresentam eficazes no que tange ao ensino de ciências.

Palavras-chave: Estágio, Ciências, Professor.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é o primeiro contato do aluno com o seu futuro ambiente de trabalho. Essa atividade foi instituída a partir da Lei Nº 12.014, de 6 de Agosto de 2009, que alterou o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, discriminando as categorias de trabalhadores que se deviam considerar profissionais da educação, ao qual destacou a importância dos estágios supervisionados como ambientes para associação entre teorias e práticas. Hoje em dia, o estágio curricular supervisionado é um componente presente na grade curricular de todos os cursos de graduação.

O estágio configura-se como elo entre a Universidade e a Escola Pública. Essa etapa dos cursos de graduação, o estágio configura-se no momento no qual o licenciando irá colocar em prática o que aprendeu na graduação, sendo que deve ser realizado com muito comprometimento e responsabilidade, afinal, ao ingressar em um curso de graduação, o estudante tinha como objetivo seguir uma carreira profissional e sucesso no mercado de trabalho. Assim, o estágio apresenta-se como campo para que este licenciando desenvolva suas habilidades cognitivas nessa etapa (SCALABRIN; MOLINARI, 2013.). Nesse sentido, Nunes (2006) enfatiza a importância do aluno repensar sua visão para com o estágio, não como um momento de apenas como um momento de colocar a teoria em prática, mas como um momento reflexivo de sua realidade.

Muitas escolas carecem de projetos que dinamizem o ensino, e o estágio apresenta-se como uma oportunidade para a execução de atividades desenvolvidas no meio acadêmico. No entanto, Pimenta e Garrido (2006) afirmam que muitos estagiários se direcionam a escola com o pensamento de que o ensino é tradicional e autoritário. Conseqüentemente, isso gerou o distanciamento entre a universidade e a escola, pois muitas instituições passaram a se recusar a receber estagiários.

Nos dias atuais, a formação docente tem sido tema para inúmeros debates. A carência de uma formação completa ainda é uma lacuna existente nos cursos de graduação. Além disso existe a dicotomia presente no que diz respeito a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio apresenta-se como oportunidade para articulação entre o conhecimento adquirido na graduação e sua realidade em sala de aula. Silva e Schnetzler (2011) afirmam que o estágio também proporciona um processo de reflexão, pois a

partir da prática, o aluno pode ser direcionado para novas bases e novos desafios tão importantes para o processo formativo. Nesse sentido, Maciel e colaboradores destacam:

“compreendemos a formação de professores como processo de desenvolvimento profissional com respaldo teórico e reflexão crítica sobre sua prática, analisando determinantes sociais e históricos de sua atuação e de sua profissão e reconhecendo a dimensão social, política e transformadora de sua ação” (MACIEL et al, 2020 p. 2227)

Sobre essa dicotomia existente entre teoria e prática, Pimenta e Garrido (2006), trazem pormenores que contribuem para esse cenário como a fragmentação de disciplinas, isoladas entre si que não apresentam nenhum nexos com a realidade que deu origem. As autoras destacam ainda a desvalorização presente nos cursos de formação realizadas pelas secretarias de educação e nas universidades tornando o estágio quase que “à distância”, ao diminuírem a sua carga horária.

Referindo a importância da relação teoria e prática, Fortuna (2015), defende um diálogo permanente entre essas duas faces, visto que a educação não pode ser apenas verbalista, mas sim reflexiva e direcionada a ação. Assim, Medeiros e Cabral (2006), destacam a urgência e necessidade de se trabalhar a autonomia na formação do professor. As autoras afirmam que o professor é o produtor do seu próprio conhecimento e que o mesmo também se apresenta como transformador do conhecimento, quando demonstra uma atividade reflexiva e investigativa no seu campo de trabalho.

Em relação ao estágio supervisionado, observa-se que este é aguardado com muita ansiedade e expectativa. Muitos alunos conduzem o estágio com maestria, enquanto outros ainda enfrentam o receio e o medo de enfrentarem uma turma. Antes de ingressar na sala de aula, o próprio aluno já idealiza os comportamentos dos alunos, as angústias e aflições, bem como os enfrentamentos que se apresentarão no estágio (MARTINI; SOUZA; SILVA, 2013). Existem muitos fatores que contribuem para isso, como a ausência de ensinamentos pedagógicos nos cursos de graduação, em especial na área das exatas, no qual nota-se a importância demasiada aos conhecimentos científicos da área, sendo que para a formação do professor, é necessário conhecimento científico e pedagógico (ULIANA, 2009). Ludke (2009), destaca essa hierarquia existente na academia, no qual a pesquisa científica se mostra mais prioritária, em relação a pesquisa ao ensino, no qual a formação de

professores não é valorizada, o que contribui para uma difícil aproximação entre a universidade e a escola pública.

O ensino das ciências exatas não apresenta lacunas apenas no ensino superior, mas essas “falhas” se estendem até o ensino da escola pública. O que se observa é uma mera transmissão de conceitos e termos científicos, sem nenhuma aplicabilidade para o cotidiano do aluno. Pode-se afirmar que se trata de um reflexo da formação desses profissionais, aos quais foram direcionados ao ensino tradicional quando estes eram graduandos. Dessa forma, se faz necessário a necessidade de mudanças, as vezes bruscas, na atuação do professor na área das ciências, nos diversos níveis de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). No entanto, devemos considerar também que a desvalorização do professor no Brasil: as exigências propostas pelo sistema, salários baixos, sobrecarga na jornada de trabalho, escolas sem estrutura adequada são fatores que contribuem significativamente para a qualidade do ensino.

Diante do cenário atual, é importante que os futuros professores possam desenvolver competências e habilidades que possam contribuir para um ensino significativo, em diferentes situações na área de ensino. Em um meio de constantes transformações, o professor exerce um papel importante no futuro dos jovens, se fazendo necessário compreender quais são os desafios que serão enfrentados na sua profissão, refletir nas propostas pedagógicas necessárias na formação do indivíduo. Além da formação do licenciando, o estágio pode também ajudar o professor da escola pública repensar sobre suas práticas e pedagógicas como educador.

Levando em consideração a importância do estágio para a formação do licenciando e para a qualidade do ensino da escola pública, esse artigo tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Ciências Naturais I, do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

METODOLOGIA

O estágio supervisionado em Ciências Naturais do curso de Ciências Biológicas, corresponde ao ensino de ciências no Ensino Fundamental (séries finais) e é dividido em Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. O início da formação para campo de Estágio Supervisionado começou em 2014, com as professoras Anairam e Andressa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que oferece esse componente curricular no 5º período.

No início do estágio, foram repassadas orientações de atitudes a serem tomadas e o que deveria ser evitado. Com o decorrer do estágio, as aulas tornaram-se riquíssimas, através dos relatos dos licenciandos, sobre situações vivenciadas nos estágios, os pontos positivos e também dificuldades que geravam um sentimento de angústia nos alunos. Além disso, as docentes da disciplina de estágio realizavam discussões a partir da vivência dos licenciandos, disponibilizando referencial para leitura e reflexão acerca do processo de formação do aluno.

Estágio Supervisionado I

O estágio supervisionado I é o primeiro contato do licenciando com o seu campo de atuação. Nessa primeira etapa, ocorreu o desenvolvimento de três pontos fundamentais: o diagnóstico estrutural da escola, contendo dados de identificação, administrativos, forma estrutural do ensino, sistemática pedagógica, infraestrutura, manutenção, situação dos materiais da escola e atividades curriculares e extracurriculares; o ato de observação da sala de aula, também é outro ponto fundamental, estes aspectos contêm relatos do ponto de vista pessoal, com relação às aulas, como materiais e metodologia utilizados na sala de aula e também comportamento do professor e alunos; e por fim, o diagnóstico do aluno que apresentava aspectos da vida pessoal e escolar do mesmo.

Estágio Supervisionado II

Essa segunda etapa do estágio supervisionado caracterizou-se pela regência em sala de aula. Assim como no estágio supervisionado I, na academia, houve a discussão de textos basilares para o processo de formação, com enfoque no fazer docente. Além disso, foi aplicado direcionado ao professor titular de ciências. A regência ocorreu na Escola Municipal Senador Dinarte Mariz, localizada na zona urbana na cidade de Mossoró. É uma escola de porte pequeno, e que tem em seu público crianças que moram em uma região de periferia da cidade. Embora seja pequena, é uma escola bastante organizada. Existiam diversas atividades formais voltadas para o incentivo da Cultura, Ciências e Artes, como mais educação, aulas e grupos de dança, futsal, futebol, karatê, clube de xadrez, clube de informática, feira de ciências, jornal informativo, grupo de teatro, olimpíadas, maratonas, gincanas e aulas de campo.

O grupo de estagiários era composto por cinco licenciandos, que foram divididos em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No final da regência foi realizada uma oficina pedagógica para todos os alunos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa do estágio supervisionado em ciências consistia na observação. A observação não consiste em apenas observar uma estrutura física de um espaço escolar, mas envolve compreender como se dá a formação do conhecimento naquele ambiente, quais os fatores que interferem positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como compreender como se dá a relação professor-aluno, o que por ventura, direciona o estagiário sobre as metodologias que devem ser utilizadas ao lecionar na sala de aula. Mesquita e Araújo (2019) destacam a importância do estágio de observação ao afirmar:

O estágio faz com que o aluno se depare com a realidade escolar, e crie maneiras de contornar os eventuais problemas que vão surgindo no cotidiano da escola. É através dessa experiência que podemos ter um maior entendimento sobre a docência, conhecer as responsabilidades que esta profissão exige, aprender a desenvolver as situações inusitadas que aparecerem, divergir a teoria da prática e compreender as relações entre ambas e assim entender de fato o que é a prática docente e a importância do estágio para o início da carreira profissional (MESQUITA; ARAÚJO, 2019, p. 3)

Em um momento do estágio de observação, houve um momento de grande tensão, pois a diretora da unidade escolar convocou os estagiários a irem à sala da direção. No ambiente, a gestora expressou uma preocupação no que tange a participação de acadêmicos. Ela afirmou que se questionava sobre o objetivo do estágio, pois anualmente recebia estagiários com os mesmos questionários, para levantamento de dados e que ao terminar o estágio, não percebia nenhum retorno da universidade para a escola pública. De fato, é necessário a realização de atividades provindas de cursos de licenciatura nas escolas públicas, mas a realização do Estágio de observação é também uma etapa importante do estágio. Sobre os instrumentos utilizados no estágio de observação, Rosa e colaboradores afirmam:

A narrativa, o diário de campo, a entrevista e o questionário mostraram ser instrumentos de investigação extremamente relevantes, pois através de todo o processo de leitura, análise dos resultados e das experiências vividas ao longo do estágio de observação e regência desses acadêmicos, pôde-se resgatar e compreender as vivências, as expectativas, as emoções e as percepções destes frente à realidade de uma sala de aula, além de se conseguir estabelecer relações entre o conteúdo das narrativas e dos diários. (Rosa et al, 2012 pág. 680)

Em relação ao que foi ressaltado pela gestora da escola, reafirma-se a importância de se direcionar pesquisas realizadas na universidade para a escola pública e não apenas realizar levantamento de dados a serem abordados em um gráfico durante um relatório final. No entanto, observamos que as relações Escola x Universidade avançaram bastante com o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o da Residência Pedagógica (RP) ao quais são desenvolvidas atividades variadas que auxiliam no ensino – aprendizagem dos alunos da escola pública.

O contato com o professor titular da disciplina de ciência foi de bastante cordialidade, sempre disponível e solícito aos questionamentos dos estagiários. Com bastante tempo como professor, o mesmo sempre deixou os estagiários a vontade, disponibilizando documentos e livros, além de esclarecer qualquer dúvida que os estagiários tivessem sobre sua respectiva turma. Assim como a universidade tem um importante papel na formação do futuro professor, a escola também tem um papel importante mediante o acompanhamento do professor titular. Dessa forma, existe uma troca de experiências, com base na cultura de cada indivíduo. Afinal, o professor titular é um profissional já passou da formação inicial e carrega consigo a experiência da docência na sala de aula (BENITES, 2012)

Em relação a observação em sala de aula (turma do 6^o ano ao qual realizei o estágio de regência), foi possível notar que em todas as aulas de ciências, o professor usou como material didático o pincel e o quadro, para copiar o assunto e a atividade, tendo em vista que utilizava o livro apenas para retirar do mesmo alguns conceitos e exercícios. Na aula presenciada houve a utilização da explicação do conteúdo de forma oral, mas não foi utilizado qualquer outro método como: mapa conceitual, modelos didáticos ou até mesmo jogos e atividades em grupo. Não é fácil para um professor da área das exatas, e nesse caso, professor de ciências ministrar aulas lúdicas e motivadoras com constância. Afinal, ser professor de escola pública no

nosso país significa lidar com a falta de recursos e apoio escolar e acima de tudo com a desvalorização que nunca foi tão nítida como está sendo nos dias atuais. Além disso, os conteúdos de ciências são bastante abstratos e diversos para que o professor desenvolva atividades lúdicas com frequência. O livro didático não pode ser a única ferramenta utilizada no ensino de ciências. Museus, laboratórios abertos, exposições, feiras e clubes de ciências devem estar vinculadas ao processo de ensino aprendizagem, de forma planejada, sistemática e articulada.

Com base na observação e por meio de conversas formais e informais, percebeu-se o desinteresse dos alunos pelo conteúdo de ciências. O ensino de ciências é muito complexo, devido a nomenclatura, de forma que os conteúdos se apresentam de forma monótona e cansativa para os alunos, sendo assim necessário uma transposição didática de forma adequada, utilizando diferentes recursos e metodologias (NICOLA; PANIZ, 2016). Nesse quesito, muitos autores tem destacado a importância da alfabetização científica no que tange o ensino de disciplinas das exatas, de forma que tem sido considerada uma alternativa no ensino de conteúdos de ciências/biologia (MELO *et al*, 2012) Nesse sentido, hoje em dia tem sido tema de debate o uso de metodologias inovadoras no ensino de ciências/biologia afim de combater a desmotivação existente nos alunos. Lima e Colaboradores (2013) destacam o uso de atividades práticas no ensino de ciências/biologia como estratégia para que o aluno relacione o conteúdo ao seu cotidiano. Os jogos também tem sido utilizados como ferramenta para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo este um meio criativo, que prende a atenção do aluno e o estimula a pensar (ANTUNES; MORAIS, 2010)

Durante o período de estágio percebeu-se que quando são propostas atividades extracurriculares, os alunos demonstravam participação ativa. Sobre isso, Melo, Ávila e Santos (2017) destacam:

Para que o aluno tenha uma educação de qualidade e uma aprendizagem que o auxilie a adquirir valores em sua vida cotidiana, é preciso ter prazer, desejo de aprender e motivação. Essas atitudes podem ser estimuladas através de atividades lúdicas. O aluno quando está motivado, tem seu interesse, a sua criatividade e o seu desejo de aprender aflorados, auxiliando na sua capacidade de resolver situações cotidianas com mais facilidade. (MELO *et al*, 2017 p. 4)

Durante o período de regência, novos desafios surgiram, afinal, era o primeiro contato com a turma como professora de ciências. Além do

nervosismo, sentimento de medo e insegurança, pois a turma do 6º ano era uma turma indisciplinada. Infelizmente, a indisciplina tem sido uma problemática no ensino público, ao qual muitas vezes acarretam a outros problemas como a violência escolar. Diante de inúmeras tarefas e cobranças advindas da sociedade, ao professor ainda é designado o papel de educar os indisciplinados, quando na verdade os pais deveriam fazer o seu papel como educadores (REGO; CALDEIRA, 1998). Além da falta da participação da família no processo formativo do aluno, existe uma ausência de cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como falta de preparo por parte dos professores para lidar com esses distúrbios em sala de aula (GARCIA, 1999).

Os alunos sempre demonstravam inquietude em sala de aula, principalmente após o intervalo, os mesmos ficavam extremamente ansiosos para irem para casa. O ensino de ciências para o aluno significa apenas termos científicos e ciclos e não conseguem perceber a importância desse ensino para o seu dia a dia. Assim, destaca-se a importância da contextualização do ensino. Isso não é significativa que para um ensino contextualizado é necessário a utilização de um laboratório equipado, por exemplo. O professor pode utilizar componentes do ambiente externo para estimular o aluno a desenvolver a aprendizagem significativa (SANTOS, 2014). Apesar dos inúmeros debates sobre a importância do ensino contextualizado, o que se observa hoje são currículos escolares totalmente distantes da realidade do aluno, com conteúdos formais sem objetivar a importância do aluno interligar o que aprende com o seu dia a dia (KATO, KAWASAKI, 2011).

Uma dificuldade em especial, foi o fato de ter um aluno com deficiência auditiva na sala de aula. Durante o período de observação, percebeu-se que o aluno surdo realizava as suas atividades transcrevendo a atividade do colega que ele sentava ao lado. O professor da disciplina não tinha conhecimento na área de libras. No curso de ciências biológicas existe a disciplina de LIBRAS, ofertada no 3º período. No entanto, a estagiária se viu confrontada: Como proceder nas aulas com uma turma extremamente agitada e incluir o aluno surdo nas aulas de ciências? Como tornar o conteúdo de ciências compreensível para o aluno surdo?

A Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases, dentre muitos outros instrumentos legais, asseguram o atendimento educacional especializado para alunos portadores de necessidades especiais. Mas, o que dizer a respeito da formação dos licenciandos em relação a educação inclusiva? Como já mencionado, no curso de Ciências Biológicas existe a disciplina de Libras, porém, esta é a única direcionada para o ensino inclusivo. Pedroso et

al (2013) aponta a necessidade de uma reformulação nos projetos políticos dos cursos de licenciaturas em todo o país. O fato de o aluno com necessidade especial estar dentro da sala de aula não quer dizer que ele está em um processo de inclusão. Assim, os autores defendem a inserção de disciplinas ou conteúdos com abordagem inclusiva nos cursos de graduação, ressaltando na pesquisa que os cursos de graduação em Ciências Biológicas e Química não tem direcionamentos significativos no que diz respeito a inclusão, destacando assim a importância da adequação do currículo.

Sobre as dificuldades encontradas na sala de aula, autores afirmam a necessidade da reconstrução do currículo escolar, associando a dificuldade que os professores enfrentam a ausência de conteúdos escolares articulado com as mudanças da sociedade, conteúdos que sejam direcionados tanto a alunos com deficiência como para os que não tenham deficiência. Nesse sentido, Rodrigues (2020) afirmam:

É imprescindível compreender que, no contexto atual, a escola não pode estar separada do mundo, mas deve pensar, propor ações e adotar novos métodos de ensino para auxiliar o aluno, a construir gosto pelas Ciências, a utilizar os saberes aprendidos em sala de aula para resolver problemas do cotidiano, a desenvolver novas habilidades e a construir novas competências, independente das suas condições físicas e intelectuais. (RODRIGUES, 2020 p. 2)

No início da regência, o aluno surdo não tinha nenhum auxiliar de sala. Assim, a estagiária procurava formas de tornar o conteúdo de ciências compreensível e acessível para o mesmo. Por exemplo, após algumas aulas sobre sistema solar, a licencianda desenvolveu uma atividade que tinha como objetivo atrair a atenção dos alunos e também induzir a participação do aluno com deficiência auditiva. Através da utilização do Datashow, foi realizada uma atividade intitulada “Que planeta é esse?”. Nessa atividade, eram mencionadas características peculiares dos planetas e os alunos eram induzidos a adivinhar qual era o planeta. Além das características, uma imagem do planeta era projetada. Com base no pouco conhecimento que a estagiária tinha, a aluna questionava ao aluno o nome do planeta, o aluno com deficiência auditiva, participava respondendo através da linguagem de sinais.

Figura 1 - Estagiárias realizando oficina sobre alimentação



No período da regência, a estagiária juntamente com outras estagiárias do curso realizaram uma oficina a respeito da alimentação, destacando a importância para os alunos. Em uma pequena discussão, os alunos compreenderam que por meio da alimentação saudável, adquire-se vitaminas necessárias para o nosso sistema imunológico.

Durante o fim da regência, foi realizada uma oficina pedagógica para todos os alunos da escola Dinarte Mariz. A oficina foi realizada com todos os alunos estagiários. A oficina baseou-se em uma peça teatral sobre a temática Dengue, e tinha como objetivo ressaltar a importância do combate ao Mosquito *Aedes Aegypti*, visto que na época, a temática estava em destaque na cidade, devido ao enorme número de casos na região e inclusive pelo fato de crianças da escola terem sido acometidas com a doença. Na ocasião, foi apresentada uma armadilha caseira para os alunos como alternativa ao combate ao mosquito da dengue. A utilização da peça teatral mostrou-se ser eficiente, pois percebeu-se o envolvimento e a atenção dos alunos, bem como também a popularização do conhecimento de ciências de forma lúdica (SILVEIRA; ATAÍDE; FREIRE, 2009). A utilização do teatro tem sido uma ótima ferramenta no processo de ensino- aprendizagem. Andrade e Souza (2018) também destacaram o uso do teatro para transmitir conteúdo da área das exatas de forma interdisciplinar e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio é de fato enriquecedora. O estágio supervisionado proporciona uma infinidade de conhecimentos, pois além de vivenciar o papel do professor, o estágio contribui para assimilar conhecimentos

pedagógicos, curricular, administrativos, bem como entender como ocorre a organização na escola. O estágio de fato, dá a oportunidade para o aluno relacionar a teoria e prática, bem como compreender a construção do conhecimento no âmbito escolar. Além da formação do professor, essa experiência contribui para uma formação completa, em relação a desenvolver habilidades e valores, tão imprescindíveis para a formação do aluno. Ressaltando sobre a relevância do estágio, Santos *et al*, 2016 afirma:

Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional, corresponde a sua aptidão técnica¹. Ademais, o estágio, revela a necessidade de articulação dos saberes teórico/práticos, bem como, possibilita o envolvimento do iniciante na docência nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos constantes desafios da prática pedagógica (SANTOS *et al*, 2016 p. 419)

Entretanto, é possível observar que ainda há muito o que avançar no que se diz respeito ao ensino. Enfatizo a importância de um estágio mais participativo e dinâmico, no que se diz respeito as atividades propostas pela universidade. É importante entender por exemplo, aspectos estrutura física da escola, no entanto, qual o resultado positivo da aplicação de questionários repetitivos para os gestores das escolas? Acredito também que é importante o papel das professoras responsáveis pela disciplina de Estágio, necessitando mais ainda a participação das mesmas na escola do estágio.

Destaca-se em especial, a necessidade urgente da reformulação da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas, bem como das ciências exatas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É importante a discussão de projetos com contextos inclusivos. O ingresso de alunos com necessidades especiais na escola pública, tem aumentado constantemente. Apesar de hoje em dia, existirem auxiliares de sala, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e para isso, é necessária uma formação inclusiva para os graduandos na área das licenciaturas.

Reforçando mais ainda a convicção do meu objetivo de ser professora, o estágio me mostrou que ser docente é uma profissão gratificante, mesmo diante dos inúmeros desafios que existem. Ser professor significa enfrentar inúmeros desafios relacionados a estrutura da escola, lidar com a indisciplina escolar e muitas vezes com a falta de apoio escolar. De fato, é necessário muito esforço e dedicação para ser professor, mas refletir sobre a experiência do estágio supervisionado, reforçou mais ainda sobre a minha decisão de ser professora, e de que a Educação é capaz de transformar vidas.

Os relatos das experiências dos colegas graduandos, deixaram claro que cada escola tem suas dificuldades e particularidades. Cada aluno tem sua vivência, cada um traz consigo uma bagagem de experiências mediante o mundo que os rodeia e que estas devem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, enfatizo a importância de atividades que despertem a curiosidade e que instiguem o aluno a ser pensante e crítico ao mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adriana Maria; SABÓIA-MORAIS, Simone Maria Teixeira. O jogo educação e saúde: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 5, n. 2, p. 52-68, 2010.

ANDRADE, G. C.; SOUZA, B. M. de; GONÇALVES, L. V.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Metodologias Alternativas no Ensino de Ciências: Uso de teatro e mitologia no ensino de movimentos internos da Terra. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, [S.l.], v. 14, n. 5, 2018. DOI: 10.17271/1980082714520181959. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/1959. Acesso em: 31 out. 2021.

BENITES, Larissa Cerignoni. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Casa civil, [2009]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em 22 de novembro de 2019

_____. 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.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011. 368p.

DE SOUZA SANTOS, L. P. Estágio docência na formação do mestre em saúde coletiva: relato de experiência. **Revista Saúde.com**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 418-424, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/386>. Acesso em: 31 out. 2021.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação de Paulo Freire. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, [s.l.], 1(2): 64-72, out-dez, 2015

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.95, p. 101-108 jan./abr. 1999.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, p. 35-50, 2011.

LIMA, Jane Helen Gomes; DE SIQUEIRA, Ana Paula Pruner; COSTA, Samuel. A utilização de aulas práticas no ensino de ciências: um desafio para os professores. **Revista Técnico Científica do IFSC**, v. 1, n. 5, p. 486, 2013.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2223-2239, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14428. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em: 31 out. 2021.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani; SILVA, Pierre Gomes da. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” o medo da docência no estagio supervisionado de Educação Física. **Revista Motrivivência**, [s.l.], nº 40, P. 51-66 Jun./2013

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria a prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, [s.l.], vol. 1, n. 2, junho de 2006.

MELO, Edilaine Andrade et al. A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: Dificuldades e desafios. **Scientia Plena**, v. 8, n. 10, 2012.

MELO, Ana Carolina Ataiades; ÁVILA, Thiago Medeiros; SANTOS, Daniel Medina Corrêa. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 9, n. 1, 2017.

MESQUITA, Alzair de Sousa; ARAÚJO, Waldirene Pereira. A prática de observação e a importância na formação de professores de ciências biológicas: relato de experiência. *In*: V Congresso Nacional de Educação. **Revista Pernambuco: Realize**, 2018. Disponível: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA1_ID284_18082018172206.pdf. Acesso em 21 de novembro de 2019

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Inovação e Formação - Revista do Núcleo de Educação a Distância da UNESP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NUNES, F. G. PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PELA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA. **Boletim de Geografia**, v. 24, n. 1, p. 87-94, 20 dez. 2010.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 40-47

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [s. l.]2005/2006, vol. 3, núm. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006.

REGO, Isabel Estrela; CALDEIRA, Suzana Nunes. Perspectivas dos professores sobre a indisciplina na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**. [s.l.] 1998, 11 (2), 83-107, 1998.

RODRIGUES, Paloma Alinne Alves. Um desafio para a Base Nacional Comum Curricular: o diálogo entre a alfabetização científica e tecnológica e a inclusão escolar. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 8, n. 15, p. 150-160, 2020.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, p. 675-688, 2012.

SANTOS, Iris Moreira, **Recursos didáticos nas aulas de ciências nas series finais do ensino fundamental**. 2014.. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) Universidade de Brasília. Faculdade de Planaltina, Brasília, 2014.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Estágio Curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 116-136, 2011.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SILVEIRA, Alessandro Frederico da; Pereira de Ataíde, Ana Raquel; Farias Freire, Morgana Lígia de. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educar em Revista**, Paraná, n. 34, 2009, pp. 251-262

ULIANA, Edna Regina. **Estágio Supervisionado: uma oportunidade de reflexão nas práticas na formação inicial de professores de ciências**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul-brasileiro de psicopedagogia, 2009. Paraná, 2014. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3377_1677.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2019.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA VEICULADA A REPRESENTATIVIDADE DO ESPAÇO PÚBLICO NO CONTEXTO DINÂMICO BRASILEIRO

KATIA MACHADO DE MEDEIROS

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, katiamedeiros.ufcg@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho procura identificar os elementos da vertente na influência da mídia que utilizam o conceito de processo de construção, para analisar o discurso midiático e a representatividade do espaço público, no mundo contemporâneo. Com isso, se faz um discussão e interpretação, no mundo das ciências humanas e sociais, sob a influência tecnológica, mediante o contexto midiático, no que convém o dinamismo da importância de analisar o poder e as formas de dominação no espaço. E, a abordagem da desenvoltura nos aspectos de informação, e transmissão do que ocorre na realidade social, como uma variável construtiva do espaço público, correlato as dimensões de análise representativa do mundo complexo e gigantesco, no contexto dinâmico brasileiro. O referencial metodológico condiciona autores com influência da mídia sob aspectos correlatos a teoria dinâmica e consistente do processo simbólico e seus afluentes. A sua finalidade aponta, sinteticamente, que está havendo uma renovação e/ou ressignificação de ações cotidianas, no debate sobre comunicação e política, que vem influenciando o pensar, dos elementos fundamentais do discurso político e midiático, de reprodutores e construtores como influentes, que estão aprendendo e desenvolvendo na esfera social, o conhecimento no discurso midiático informacional, por uma visão reflexiva e estratégica, de representatividade de atores sociais, no amplo contexto inserido.

Palavras-chave: Mídia, Discurso, Representatividade, Espaço Público.

INTRODUÇÃO

Este artigo, possui aspectos relevantes, perante a mídia no processo atual, que provém de uma estrutura simbólica e processual, retratando a convivência de um trabalho de desenvolvimento, no que convém as referências de discursos políticos, numa dinâmica produtiva e atualizada, nos aspectos de verificar o que a informação consegue ultrapassar, por vários segmentos atuantes na área, e no mundo de (re) configurações existentes, na sociedade de diversos aspectos influentes na mídia.

Podemos assim dizer, que a estrutura de fatores determinantes no processo midiático, atribui a maneira como se produz a informação e, através dela, se consegue transmitir aquilo que o público recebe, de modo que, exerce sobre o indivíduo o meio sociável de transmissão informacional, seja no momento de reflexividade, para verificar a importância dada, como também, nos atributos advindos de relações de poder, na mídia e no espaço público, para o desenrolar das atividades do seu cotidiano.

Destarte, ocorre as formas de dominação no espaço público, a remeter-se no período de campanha eleitoral, que perpassa o que podemos de fato, seguirmos o nosso papel como atores sociais, e representantes a serem inseridos neste quadro, abrangendo aspectos estes, de conquistas através de debates, que definem o retrato de uma política representativa, como também, os dilemas aferidos no contingente populacional, no contexto inserido. E, toda a estrutura correlata a este processo, se definem por conceitos propriamente ditos, nas fases propícias de transmissão como algo de renovação e/ou ressignificação, na maneira atribuída da desenvoltura daquele determinado representante da política, e no que convém, nos mais determinados modos de agir e de pensar, segundo a capacidade de cada indivíduo, no convívio do seu meio.

A influência da mídia propicia o seu desempenho, quanto as atribuições correlatas ao dinamismo contribuinte da mídia no espaço público. E, os aspectos importantes contribuem para o método aplicável nos espaços públicos, sob o termo comunicacional da notícia, caracterizados no processo midiático e convincentes na sociedade nos mais diversos contextos sociáveis.

No entanto, o objeto de análise, determina a contribuição do impacto das relações midiáticas no processo informacional, de maneira que, condiz com a convivência de elementos fundamentais, no mundo das ciências

humanas e sociais, de poder analisar, a figura de uma representatividade da política, para definir conceitos e atribuir valores, nos aspectos de informação e transmissão, do que ocorre na realidade da esfera social.

Sendo assim, como se configura a imagem de um representante da política, no período de campanha eleitoral, nas suas dimensões? E, como se dá a maneira estratégica, do processo informacional no ambiente influente midiático?

Portanto, os pensamentos da humanidade, recorre de um debate influente, nos processos midiáticos, que vem oferecendo através da mídia, e/ou convívio social nas redes, e no perpasso do processo informacional, desde a sua fase processual, até o alcance de sua finalidade, para assim, suavizar os debates políticos, quanto a imagem de um representante, no desenrolar de um discurso de campanha eleitoral, quanto verificar, o cuidado necessário, de transmissão e recepção da informação, nos mais advindos aspectos notórios, perante a humanidade.

METODOLOGIA

A metodologia apresenta a discussão sobre aspectos inerentes a representatividade do processo midiático sob a influência da mídia, contendo um caminho metodológico e referencial de autores fluentes nas questões informacionais e comunicacionais direcionados ao âmbito global e estruturante de uma pesquisa referencial, encontrando ferramentas tecnológicas para verificação dos resultados obtidos durante a realização do desenvolvimento deste trabalho.

Para tanto, se analisa os fundamentos teóricos elementares, de constituintes direcionados ao discurso midiático, sob aspectos de influência da mídia, pelas quais atribui a relevante informação conteudista, da recepção e acolhimento de transmissão de informação, ao alcance do público-alvo correspondido. Trabalhando nesse sentido, de domínio de informação e perpasso da imagem da figura pública, delineada nos conhecimentos ressignificados através do conteúdo midiático na construção simbólica do espaço público.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os fundamentos teóricos, apresentam autores influentes da área do processo midiático, para transmitir a informação que se deseja, do receptor

da informação, no perpassa de elementos estruturantes, quanto a se pensar, a importância dada através da informação, seja no ambiente propício a realizar tal processo, dos elementos fundamentais do discurso político e midiático, para manter a renovação e/ou ressignificação de ações cotidianas, no debate sobre comunicação e política, de maneira geral.

O entendimento dado através da mídia, na análise do discurso, direciona o conceito das ciências humanas e sociais, sob a influência da desenvoltura tecnológica, diante o processo midiático inserido no contexto dinâmico da sociedade, nos dias atuais. Para tanto, recorre dizer que, “As mídias não transmitem o que ocorre na realidade social, elas impõem o que constroem do espaço público” (CHARAUDEAU, 2013, p.19).

Ressaltamos falar que, a colocação no lugar social atribuí de certa forma, um sentido na maneira de reação para um “vínculo intencional”, numa complexidade notória de amplas dimensões, requeridas ao longo do processo informacional, e dinâmico através da mídia no contexto brasileiro.

Os interesses no processo midiático, se detém, ao compromisso dedicado a certas caracterizações de elementos condizentes, seja econômico, político entre outros, nos referidos temas relevantes, que dirijam as informações estabelecidas no momento presente, nas suas especificidades.

Assim, “o carácter simbólico dos públicos é sustentado pelo papel desempenhado pela comunicação (ALBINO; RUBIM, 2004, p.129)”, no processo advindo através da mídia, que condiz a maneira como ela se veicula no enunciado, através do método informacional, seja na representatividade de atores sociais e receptores de dispositivos da mídia, do rádio ou impressa, para o atendimento de tais exigências, direcionado ao mercado capitalista no mundo contemporâneo.

Segundo ALBINO; RUBIM (2004):

A importância da comunicação está ainda patente, ao nível da capacidade performativa dos públicos, na sua qualificação como verdadeiros actores sociais, com um padrão de acção que se pauta por elevadas exigências racionais e reflexivas. Tarde contrapõe a excitação própria das formas de acção convencionais – física, emotiva e passional – à excitabilidade intelectual e esclarecida, capaz de conduzir os públicos à acção; e acrescenta ser esta, regra geral, muito mais poderosa que a primeira: o que perde em impetuosidade e arrebatamento é amplamente compensado pelo que adquire em capacidade incisiva, contundência, calculismo, persistência e tenacidade. A importância dos públicos no mundo moderno ficou a dever-se, em larga medida, a esta

sua força pragmática, à possibilidade desta nova forma de sociabilidade gerar actores sociais (colectivos), no pleno sentido do termo, com a sua capacidade de intervenção, sustentada numa sólida base simbólica e racional (ideais e convicções), criteriosamente orientada e observando exigências de responsabilidade (ALBINO; RUBIM, 2004, p.130).

No entanto, a notícia no mundo empresarial, desempenha a função, que equivale a divisibilidade da mídia, no processo investigatório, e no direcionamento da rede de veiculação do público receptor, inclusive na mídia televisiva, aumentando a sua audiência, no nível nacional, nas condicionantes notícias que se revelam, para tais públicos. Assim, “A acessibilidade da informação baseia-se na hipótese de que o grau de compreensão de um discurso está ligado à simplicidade, à clareza com qual o discurso é construído” (CHARAUDEAU, 2013, p.81).

Dessa maneira, a transmissão das informações por assim dizer, requer as exigências de atuantes proprietários empresariais e editores, no direcionamento e redirecionamento, desde a fase inicial até a sua produtividade. Segundo CHARAUDEAU (2013):

Todos contribuem para fabricar uma enunciação aparentemente unitária e homogênea do discurso midiático, uma coenunciação, cuja intencionalidade significativa corresponde a um projeto comum a esses atores e do qual se pode dizer que, por ser assumida por esses atores, representa a ideologia do organismo de informação (CHARAUDEAU, 2013, p.73).

Entretanto, a mídia nos traz aspectos de democratização atualizada, diante da grandeza de informações receptíveis, em face a discursos estes, notadamente, através de meios de comunicações, no resultado veicular, de papéis extremamente importantes, no processo situacional de Inter relações entre a mídia e o público alvo, no que convém a transmissão de comunicações, como comprometimento da linguagem, direcionada a sociedade no amplo sentido, do ambiente informacional como um todo.

Neste contexto, os aspectos correlatos ao processo midiático, propicia condições notórias de direcionamentos de meios de informações, a serem requeridas por todos os receptores, na compreensão da mídia absorvida de interesses mútuos, no processo de julgamentos, pelas quais se submetem o método, de recebimento da própria informação, no conjunto de sua totalidade. “Trata-se de colocar aqui o duplo problema de como conhecer a

motivação do público e como medir o impacto da informação (CHARAUDEAU, 2013, p.79)”.
A notícia como veículo informacional no processo de campanha eleitoral bolsonarista

A informação dada através do produto midiático, é processo que se constrói na base atual, numa conjuntura necessária aos fundamentos, que recorrem de fontes notórias, durante a apresentação de seu discurso, na amplitude diversificada e de tensões, para resultar na demonstrabilidade de interesses e imagens, no perpasso receptível de suas atribuições informacionais, nos mais diversos questionamentos, que surgem nos noticiários através da mídia. Assim, como diz ALBINO; RUBIM (2004):

O “Espaço Público” das sociedades modernas evidencia, no processo do seu desenvolvimento histórico, uma tendência crescente de institucionalização, nunca chegando, contudo, a constituir-se como uma instituição social propriamente dita. Desde a origem até hoje, prevalece, no seu âmago, um certo carácter informal, derivado da forma peculiar de sociabilidade que lhe é intrínseca – os públicos (ALBINO; RUBIM, 2004, p.128).

Dessa forma, Jair Messias Bolsonaro, como candidato a presidência da República, retrata a figura política como parte de integração de campanha eleitoral, ocorrida no ano de 2018, de maneira complementar estratégica e “virtual”, dada como força simbólica na imagem integrante de atuante representante da política, que digerem fatos determinantes, que marcaram o processo de campanha, para os devidos fins, que retrata no contexto de ALBINO; RUBIM (2004):

O contraste com as formas de sociabilidade tradicionais está patente em duas características principais: a) dispersão física dos públicos, que possibilita a formação de redes de interdependências sociais, extremamente extensas, sem necessidade de que seus participantes se encontrem, em presença física, uns perante os outros (ou sequer de se conhecerem); b) seu carácter simbólico, consubstanciado por uma coesão interna de ordem espiritual, que tem por base temas ou assuntos mobilizadores da atenção (curiosidade ou interesse) e que permitem que se estabeleça uma certa convergência de juízos entre os membros do público (ALBINO; RUBIM, 2004, p.128).

Podemos dizer, que o contexto inserido perpassa no seu convívio nas mídias sociais, no ambiente de plena campanha, para convencer de certa forma, a informação atribuída ao mesmo, no recebimento de sua mensagem, e no atingir da influência de tal público, para a realização da conclusão de um desenvolvimento de atividades notórias, no que condiz a realização da fase processual, até a sua finalidade.

Nesse sentido, propagandas eleitorais na internet, é o impulso de uma campanha vivenciada pela trave de batalhas a serem destrinchadas, durante o necessário vínculo que o mesmo detém, mediante a mídia e a todo o contexto atribuído ao dinamismo que se processa, nas fases seguintes. Assim, se consegue abranger tal público de um mundo complexo e gigantesco, que retém no objeto de análise, o recorte no ano de 2018, e a sua produtividade, em termos de evolução, nas redes sociais, com o uso de facebook, twitter entre outros, numa ressignificação atuante, nos modos comunicacionais e estratégicos, correlatos no meio social através do método informacional.

Para tanto, verifica-se o questionamento de um poder demandado por sua categoria de campanha eleitoral, como palco de atores sociais, mediante uma problemática aferida ao papel nas redes sociais, e com a vivência de recebimentos de informações conflitais, quanto a fragmentação dada, nos conhecimentos advindos de seu método informacional.

Podemos dizer que, o que seria apenas, a atuação de palanques, na tv e nos rádios na divulgação de sua campanha, abrange um método tradicional para a renovação de uma tecnologia fundada nos princípios de divulgações através de redes sociais, a desmistificar algo anterior, para o novo que passa a existir.

Sendo assim, a informação desejada por tal público, trouxe a vitória do presidente Jair Bolsonaro (sem partido), numa campanha eleitoral, requerido pela maioria do contingente populacional, mas que demanda conflitos para aqueles, que não se inserem no quadro categórico de abrangência modernizada, da atuação do candidato e presidente respectivo, na área populacional brasileira.

Vale ressaltar ainda, que a pronúncia de sua vitória, foi dada através de redes sociais, no intuito de agradar a população inserida na sociedade. Mas, que de fato, trouxe um compromisso, que demarca esse vínculo processual, desde a fase inicial, atribuída a mídia no processo informacional, até a sua finalidade, que condiz com a vitória do atuante eleito presidente da República, Jair Bolsonaro.

Portanto, se vê a imagem de um representante eleito, por uma democracia de um povo brasileiro, apesar de conflitos de atuações de uma representatividade política, e diversificado, no contexto dinâmico de atuações convincentes e informacional, daquilo que se atribui as estratégias de construção e reconstrução, de notícias verificadas no seu mundo, seja na tv, no rádio, nos palanques, e/ou nas redes sociais, como dito, no complemento de toda a campanha eleitoral, que se estabelece a figura do atuante e político Jair Bolsonaro.

O cenário da política e da mídia no contexto social brasileiro

O cenário na área da política corresponde as expectativas de opinião pública correlata ao leitor. Com isso, percebe-se a produção suficientemente produtiva, no tratamento de questões importantes para a linha de pensamento, que configura os meios de comunicação, de produção midiática, no processo construtivo e/ou desconstrução de tal figura pública, mediante o contexto atual.

Conforme, ALBINO; RUBIM (2004):

A rigor, pode-se afirmar, sem medo de errar, uma premissa constitutiva desse texto: o espetáculo como um momento e um movimento imanentes à vida societária, de maneira similar às encenações, aos ritos, rituais, imaginários, representações, papéis, máscaras sociais, entre outros. Portanto, o espetáculo deve ser compreendido como inerente a todas as sociedades humanas e, por conseguinte, presente em praticamente todas as instâncias organizativas e práticas sociais, dentre elas o poder político e a política (ALBINO, RUBIM, 2004, p.182).

Ressaltamos, a década de 1990 a 2000, para definir ou conceituar essa nação de representatividade no cenário notório, para distribuição do método aplicável, no tratamento inserido, no que convém as dimensões existentes no processo advindo de sua categoria inerente a mídia. Assim, a prática revela o caminho de formulação de um pensamento relevante, nos atributos requeridos no âmbito de excelência, a ser desenvolvido na praticidade de seu cotidiano.

Para tanto, as definições referidas ao processo hegemônico, contribui de tal forma, na proposta do materialismo histórico, sob o pensamento

central de mediações de um caráter propriamente, de hegemonia. E, os pensamentos, os valores, e as atitudes se relacionam, nas mais diversas formas de atuação através da mídia, durante o desenvolvimento amplo do processo vital. Assim, como diz ALBINO; RUBIM (2004):

A caracterização da sociabilidade contemporânea tem demandado complexos e multifacetados esforços de reflexão, que apresentam muitas discrepâncias, mas, simultaneamente, contêm algumas convergências, dentre elas o reconhecimento do significativo lugar ocupado pela comunicação e pela informação na conformação da sociedade capitalista contemporânea (ALBINO, RUBIM, 2004, p.183).

No entanto, o cenário da mídia política retrata por muitas vezes, a clareza cuidadosa da observação de fatores determinantes sobre a imagem televisiva, como por exemplo, o governo da ex-presidente Dilma Rousseff e ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, numa percepção mostrada através de dados instáveis, durante a crise econômica, extremamente importante, naquela determinada situação no momento. E, isso nos traz uma visão imediata, do que se via nesse procedimento voltada a sociedade, numa visibilidade, de momentos oportunos, atribuídos aos pensamentos diversos requeridos na época, pela candidatura e eleição, dos agentes políticos como figuras públicas, correlata a imagem perante a mídia, no discurso político e contextual presentes, na sociedade brasileira. Segundo CHARAUDEAU (2013):

A televisão é imagem e fala, fala e imagem. Não somente a imagem, como se diz algumas vezes quando se trata de denunciar seus efeitos manipuladores, mas imagem e fala numa solidariedade tal, que não se saberia dizer de qual das duas depende a estruturação do sentido. É claro que cada uma dessas matérias significantes tem sua própria organização interna, constituindo um sistema semiológico próprio, cujo funcionamento discursivo constrói universos de sentidos particulares, podendo a imagem jogar mais com a representação do sensível, enquanto a palavra usa da evocação que passa pelo conceitual, cada uma gozando de certa autonomia em relação à outra. Em alguns tipos de mensagens, como a publicidade e o telejornal, é de sua interdependência que nasce a significação. Assim, não há, para a significação televisiva, imagem em estado puro como poderia ser o caso em algumas criações figurativas da fotografia ou das artes plásticas (pintura, escultura). Entretanto, convém não assimilar depressa demais a imagem televisionada - aquela destinada

à informação - e a imagem cinematográfica, como o assinaram alguns autores. Esta última tem uma mesma origem enunciativa (um autor-diretor)¹⁶¹ visando à construção de um discurso ficcional. A imagem televisionada tem uma origem enunciativa múltipla com finalidades de construção de um discurso ao mesmo tempo referencial e ficcional, o que coloca um problema de responsabilidade jurídica: quem é o autor de uma informação televisiva? Quem pode responsabilizar-se pelo sentido que lhe é conferido? (CHARAUDEAU, 2013, p.110).

Sendo assim, revigora a ideia da imagem pública, numa dinâmica de personas, sob o cuidado de perda de créditos, segundo os preceitos vinculadas a fase notória e processual. Para tanto, as mídias se tornam um caminho comunicável, para representantes ligados à política, considerando o meio viável e utilitário, de uma construção de atividades construídas no decorrer de sua prática, e das propagandas que interferem as medidas protetivas, advindas de uma política, no âmbito global. Exemplificando-se, a presidência de Bolsonaro, requerido na imagem de campanha, num dinamismo direcionado ao seu público, perante as redes sociais no mundo diversificado, nas suas especificidades. Como diz ALBINO; RUBIM (2004):

Sem a pretensão de um inventário completo, são expostos no primeiro tópico alguns aspectos polêmicos do conceito de “representação”, destacando suas dimensões cognitivas, afetivas e pragmáticas. No segundo, são discutidas as conexões entre representações e configuração do campo político. No terceiro tópico são analisadas as relações entre os aparatos sociotecnológicos da comunicação midiática e a economia das representações da política nas sociedades contemporâneas. As campanhas eleitorais no Brasil, nas últimas décadas, são ilustrativas das mutações nos processos de produção e consumo de representações da política, centrados no uso de tecnologias audiovisuais, de princípios de marketing e da linguagem publicitária. O campo da política, sob o impacto dos aparatos da comunicação audiovisual, incorpora novos saberes e práticas de “fazer acreditar” que o reconfiguram (ALBINO, RUBIM, 2004, p.517).

1 Mesmo que este autor seja múltiplo, pelo fato da intervenção de um roteirista, de um dialoguista, de um cinegrafista etc., esse conjunto constitui uma mesma instância de enunciação, cujos componentes se fundem através da operação de montagem. Aliás, é assim que o espectador o percebe.

Destarte, no influente perpassa da importância dada através da imagem de Lula, no foco centralizado ao seu público, para digerir a representatividade e percepções da imagem que os contorna, no controle de destaque na arena política, de preferências notórias perante a mídia, sob a influência de um público, nas suas dimensões. Assim, “O termo re-presentation seria de um certo modo estreito para dar conta do potencial imaginativo, criador, intrínseco aos processos de simbolização (ALBINO, RUBIM, 2004, p.522)”.

Portanto, o dinamismo da política, redobram cuidados de percepção e aceitação do processo institucional, para definições de tais conceitos, na aplicabilidade do materialismo de propaganda eleitoral, no perpassa do conhecimento de seus redutos, direcionados ao público de um contingente eleitoral, conferidos dentro da sociedade como um todo.

A vitória de Bolsonaro no processo influenciado através da mídia

A vitória de Bolsonaro foi publicada nas redes sociais, assim como, ao seu discurso que durou sete minutos e 50 segundos, sendo feito através de divulgações on-line e exclusividade na reprodução/YouTube. Isso nos traz a grande importância da modalidade dinâmica e notória, nas condições viáveis, daquele período de 2018, que por muitas vezes, perpassa pela mídia sob a influência de tecnologias, como também, requeridos, a partir de dados correlatos aos seus depoimentos no período de campanha, e após na vitória de campanha. Isso retratou a imensa aceitação de publicidade retratado desde o início até o processo de finalidade durante determinado período, plenamente dito, nas redes sociais, vinculando o seu populismo, no conteúdo do processo informacional, como também, pela percepção de aceitabilidade, da maioria da parte dos votos, no contexto brasileiro e equivalente a cerca de mais de 50% da maioria dos votos, o que lhes definiu a vitória do eleito e presidente da República Jair Bolsonaro.

Podemos citar, a divulgação do seu pleito, no discurso da vitória de Bolsonaro, seguindo as suas palavras, que submeteram um teor de público a assistir, seja na mídia através da TV, ou então pelo acesso ao vídeo divulgado no youtube, e demais canais, trazendo uma desenvoltura de acesso de canal da rede, e de outras interessadas naquele momento oportuno. Trazendo resultados de um grande público, a rever os conceitos e atitudes imediatas do vencedor, no processo de campanha midiática eleitoral.

Segue abaixo a divulgação do discurso na íntegra do Presidente Jair Bolsonaro, ao divulgar a sua vitória através da mídia social:

"Nunca estive sozinho, sempre senti o poder de Deus e a força do povo brasileiro, orações de homens, mulheres, crianças, famílias inteiras que, diante da ameaça de seguirmos por um caminho que não é o que os brasileiros desejam e merecem, colocar o Brasil, nosso amado Brasil, acima de tudo..."

...faço de vocês minhas testemunhas de que este governo será um defensor da Constituição, da democracia e da liberdade. Isso é uma promessa não de um partido, não é a palavra vã de um homem. É um juramento a Deus. A verdade vai libertar este grande país. E a liberdade vai nos transformar em uma grande nação.

A verdade foi o farol que nos guiou até aqui e que vai seguir iluminando o nosso caminho. O que ocorreu hoje nas urnas não foi a vitória de um partido, mas a celebração de um país pela liberdade. O compromisso que assumimos com todos os brasileiros foi de fazer um governo decente, comprometido exclusivamente com o País e com o nosso povo. E eu garanto que assim o será.

Nosso governo será formado por pessoas que tenham o mesmo propósito de cada um que me ouve neste momento. O propósito de transformar o nosso Brasil em uma grande, livre e próspera nação. Podem ter certeza que nós trabalharemos dia e noite para isso.

Liberdade é um princípio fundamental. Liberdade de ir e vir, andar nas ruas em todos os lugares deste País. Liberdade de empreender. Liberdade política e religiosa. Liberdade de informar e ter opinião. Liberdade de fazer escolhas e ser respeitado por elas. Este é o país de todos nós, brasileiros natos ou de coração, um Brasil de diversas opiniões, cores ou orientações. Como defensor da liberdade, vou guiar um governo que defenda e proteja os direitos do cidadão que cumpre seus deveres e respeita as leis. Elas são para todos, porque assim será nosso governo: constitucional e democrático.

Acredito na capacidade do povo brasileiro, que trabalha de forma honesta, de que podemos juntos, governo e sociedade, construir um futuro melhor. Este futuro, de que falo e acredito, passa por um governo que cria condições para que todos cresçam. Isso significa que o governo federal dará um passo atrás, reduzindo a sua estrutura e a burocracia, cortando desperdícios e privilégios, para que as pessoas possam dar muitos passos à frente.

Nosso governo vai quebrar paradigmas. Vamos confiar nas pessoas. Vamos desburocratizar, simplificar e permitir que o cidadão, o empreendedor, tenha mais liberdade para criar e construir o seu futuro. Vamos desamararr o Brasil.

Outro paradigma que vamos quebrar: o governo respeitará de verdade a federação. As pessoas vivem nos municípios. Portanto, os recursos federais irão diretamente do governo central para os Estados e municípios. Colocaremos de pé a federação brasileira. Neste sentido, é que repetimos que precisamos de mais Brasil e menos Brasília. Muito do que estamos fundando no presente trará conquistas no futuro.

As sementes serão lançadas e regadas para que a prosperidade seja o designo dos brasileiros do presente e do futuro. Este não será um governo de resposta apenas às necessidades imediatas. As reformas a que nos propomos são para um criar novo futuro para os brasileiros. E quando digo isso falo com uma mão voltada para o seringueiro no coração da selva amazônica e a outra para o empreendedor suando para criar e desenvolver sua empresa. Porque não existem brasileiros do sul ou do norte. Somos todos um só país, somos todos uma só nação. Uma nação democrática.

O estado democrático de direito tem como um de seus pilares o direito de propriedade. Reafirmamos aqui o respeito e a defesa desse princípio constitucional e fundador das principais nações democráticas do mundo. Emprego, renda e equilíbrio fiscal é (sic) o nosso compromisso para ficarmos mais próximos de oportunidades e trabalho para todos.

Quebraremos o círculo vicioso do crescimento da dívida, substituindo-o pelo círculo virtuoso de menores déficits, dívida decrescente e juros mais baixos. Isso estimulará os investimentos, o crescimento e a consequente geração de empregos. O déficit público primário precisa ser eliminado o mais rápido possível e convertido em superávit. Este é o nosso propósito.

Aos jovens, palavra do fundo do meu coração, vocês têm vivido um período de incerteza e estagnação econômica. Vocês foram, e estão sendo testados, a provar sua capacidade de resistir. Prometo que isso vai mudar. Essa é a nova missão. Governaremos com os olhos nas futuras gerações e não na próxima eleição. Libertaremos o Brasil e o Itamaraty das relações internacionais com viés ideológico a que foram submetidos nos últimos anos. O Brasil deixará de estar apartado das nações mais desenvolvidas. Buscaremos relações bilaterais com países que possam agregar valor econômico e tecnológico aos produtos brasileiros. Recuperaremos o respeito internacional pelo nosso amado Brasil.

Durante a nossa caminhada de quatro anos pelo Brasil uma frase se repetiu muitas vezes: “Bolsonaro você é a nossa esperança”. Cada abraço e cada aperto de mão, cada palavra ou manifestação de estímulo, que recebemos nessa caminhada, fortaleceram o nosso propósito de colocar o Brasil no lugar que merece. Nesse projeto que construímos cabem todos aqueles que têm o mesmo objetivo que o nosso. Mesmo no momento mais difícil dessa caminhada, quando por obra de Deus, e da equipe médica de Juiz de Fora, e do Alberto Einstein (sic), ganhei uma nova certidão de nascimento, não perdemos a convicção de que juntos poderíamos chegar a essa vitória.

É com essa mesma convicção que afirmo: ofereçeremos a vocês um governo decente que trabalhará verdadeiramente para todos os brasileiros. Somos um grande país e agora vamos juntos transformar esse país em uma grande nação. Uma nação livre, democrática e próspera. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.”

Fonte: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/leia-integra-discurso-de-bolsonaro-apos-vitoria/>

Portanto, convém dizer que através da mídia, no desempenho de sua convicção, a relevância de um país democrático, nos fatores necessários de notícias informacionais, para se chegar ao público que almeja, na sua intensidade, e nas demandas que surgem, perante a pauta apresentada pelo Presidente eleito, Jair Bolsonaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, apresenta a forma sutil e definidora sobre o pensar, numa dinâmica consensual de uma linguagem noticiosa de produção midiática, por advindos pensamentos sublimes, mediante o fato ocorrido nos aspectos gerais.

Nesse sentido, “A política supõe sempre um conjunto de instituições, práticas e atores capazes de produzir sua apresentação e sua representação de forma visível na sociedade” (ALBINO; RUBIM, 2004, p.190).

Podemos perceber, através da campanha do eleito Presidente da República Jair Bolsonaro, uma expectativa de um contingente populacional, que repercute na programação de sua imagem, como também, o seu discurso, que contribui de fato, para a performance do mesmo, quanto a desenvoltura do diálogo, a saber, no teor do patamar da linguagem, extremamente requerida por tais público-alvo, para se manter na posição de sua candidatura, e o seu posicionamento, no âmbito comunicável e estratégico, no que convém as atitudes centralizadas, na construção simbólica, como atual Presidente do país brasileiro. Isso favoreceu de forma ampla e complexa, por muitas vezes desejosas, em saber das ideias, refletidas na exposição de seu procedimento de discurso, para a análise de projetos a serem aprovados durante o seu pleito, e demais ocorrências aferidas no seu desenvolvimento.

Para tanto, foi implementado nas redes sociais, e divulgações midiáticas, na imagem da fama e atuações via TV, via Youtube entre outros, que chegaram a atuar nesse determinado período eleitoral, nos quais formam vivenciados pelo povo brasileiro, e demais interessados, no percurso da mídia, e a sua exposição correlata ao nível este, de dinamismos e estratégicas, influentes na imagem direcionada ao público em geral.

Verifica-se assim, que os aspectos de política retratam de, além de impor a imagem correlata, a mesma se coloca no quadro de procedência, quanto a necessidade de competitividade da imagem, propriamente dita. E, suas relações advindas na fase processual e construtiva, digere uma gama de relações de poder, verificando neste processo, o constituinte de tal performance, nos costumes e valores, precedentes no seu meio.

No entanto, contribui para a figura existencial do ambiente political, numa construção simbólica e representativa do espaço público, verificada através da imagem, no desenvolvimento de jogo de interações e alianças, que se colocam na imagem pública, como domínio de fatores contundentes e desejáveis, nos grupos de um campo relativo, ao simbolismo e a força que a imagem perpassa para tais públicos, na esfera social.

Portanto, é desejável um conhecimento aderido no âmbito do processo midiático no mundo contextual brasileiro, mas que demanda de atualizações requeridas ao longo do caminho, na obtenção de uma percepção coletiva, do que venha a conectar as ideias contributivas para tal influência, que propicia notadamente, a conjuntura dada através da mídia, sob a notícia e seus

afluentes. Em contrapartida, releva a pretensão de aceitação daquela transmissão de informação coerente, que por muitas vezes, se torna desejável, capaz de inserir toda uma qualificação na sua fase processual, e impetrante do vínculo aderido através da mídia, na tv, nas redes sociais entre outros, conferidos no espaço público aderido ao longo dos anos, trazendo como resultado a abertura de diálogos no intuito de favorecer o mundo sociável através da mídia, na sua conjuntura.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Antonio; RUBIM, Canelas (organizador). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. Preparação de originais, revisão e normalização: Nídia Lubisco, Tania de Aragão Bezerra, Magel Castilho de Carvalho. Capa e editoração: Joe Lopes. – Salvador: Edufba, 2004.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **Agendamento da Política**. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Comunicação e Política. Conceitos e Abordagens*. Salvador, EDUFBA, 2004. P.41 a 72.

CHARAUDEAU, Patrick. **As estratégias de encenação da informação. Os gêneros do discurso da informação. Balanço crítico**. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo, Contexto, 2006. p. 127 a 283.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2ªEd. 2ª Reimpressão São Paulo, Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Introdução. O que quer dizer informar. O contrato de informação midiático**. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo, Contexto, 2006. p. 15 a 126.

CHARAUDEAU, Patrick. **O que é Discurso Político? As Condições do Discurso Político. Imagens dos Atores Políticos**. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo, Contexto, 2006. p. 13 a 184.

CHARAUDEAU, Patrick. **Os Imaginários de Verdade do Discurso Político. Balanço: uma questão em debate: Degenerescência do Discurso Político ou Nova Ética? Conclusão: Da Dessacralização do Discurso Político à Pesquisa de nova ética**. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo, Contexto, 2006. p. 185 a 320.

DANTAS, Fernanda Argolo. **“Dilma Rousseff, uma mulher fora do lugar”. As narrativas da mídia sobre a primeira presidenta do Brasil.** Dissertação. Salvador, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/ UFBA, 2019. 271p.

FRATINI, Juliana (org.) **Campanhas Políticas nas Redes Sociais. Como fazer comunicação digital com eficiência.** São Paulo, Matrix, 2020.168p.

GOMES, Wilson. **A Política de Imagem.** In: GOMES, Wilson. Transformações da Política na era da comunicação de massa. São Paulo, Paulus, 2004. p.239 a 290.

GUAZINA, Liziane, PRIOR, Hélder e ARAÚJO, Bruno (org.) **(Des) construindo uma queda. A Mídia e o Impeachment de Dilma Rousseff.** Florianópolis, Insular, 2019. 192p.

LIMA, Isabelly Cristiany Chaves de. **A Invenção do Mito Jair Messias Bolsonaro e a construção da cidadania cristã-heteronormativa como retórica política.** Tese. Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFCG, 2021. 251p.

LIMA, Venício A. de. **Cenários de Representação da Política, CR-P.** In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Comunicação e Política. Conceitos e Abordagens. Salvador, EDUFBA, 2004. P.09 a 40.

MELLO, Patrícia Campos. **A Máquina do ódio. Notas de uma repórter sobre Fake News e Violência Digital.** São Paulo, Companhia das Letras, 2020. 294p.

NETO, Antônio Fausto. **Discurso Político e Mídia.** In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Comunicação e Política. Conceitos e Abordagens. Salvador, EDUFBA, 2004. P.105 a 126.

PORTO, Mauro P. **Enquadramentos da Mídia e Política.** In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Comunicação e Política. Conceitos e Abordagens. Salvador, EDUFBA, 2004. P.73 a 104

SILVA, Cris Guimarães Cirino da Silva. **O Bolsonarismo da Esfera Pública. Uma análise foucaultiana sobre os conceitos de Pós-Verdade, Fake News e Discurso**

de Ódio Presentes nas Falas de Bolsonaro. Dissertação. Manaus, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFAM, 2020. 119p.

TRIGO, Luciano. **Guerra de Narrativas: A Crise Política e a Luta pelo Controle do Imaginário.** Rio de Janeiro, Globo Livros, 2018. 276p.

WEBER, Maria Helena. **Imagem Pública.** In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Comunicação e Política. Conceitos e Abordagens. Salvador, EDUFBA, 2004. P.259 a 308.

A INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO E A ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM À DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE PRÁTICA

CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense/PPGE/UFF. cyntiagaleao.fae-terj@gmail.com - Bolsista da CAPES

CAROLLINE CARDOSO DE MELLO

Licencianda em História pela Universidade Federal Fluminense/GGH/IHT. carollinemello@id.uff.br

LEVY DE OLIVEIRA COELHO

Licenciando em Matemática pela Universidade Federal Fluminense/GTL/IME. levyoliveira@id.uff.br

MÔNICA VASCONCELLOS

Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e Vice-Coordenadora do PPGE da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, monicavasconcellos@id.uff.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre um projeto interdisciplinar elaborado por um Grupo de Pesquisa composto por professores/as da educação básica, docentes de uma Universidade Federal e de um Colégio Universitário, ambos situados no município de Niterói/RJ, bem como mestrandos e doutorandos em Educação da mesma instituição. O projeto foi desenvolvido em 2019, neste Colégio, e envolveu um grupo de licenciandos que integram um grupo do Programa de Educação Tutorial/PET-MEC/SESu, sua tutora e duas professoras do Ensino Fundamental I. A investigação teve por objetivo analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco nas relações entre os sujeitos envolvidos, a partir das experiências pedagógicas vivenciadas. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, cada fase da pesquisa abrangeu a leitura dos textos concernentes às etapas de elaboração e desenvolvimento do projeto, à seleção dos partícipes, bem como à análise das Atas das reuniões realizadas pelos envolvidos. Também contamos com as gravações das entrevistas narrativas ocorridas durante as reuniões do Grupo de Pesquisa responsável por esta investigação. Em síntese, os depoimentos analisados apontam para a centralidade da indissociabilidade das relações entre escola e universidade, entre ensino e pesquisa como elos que podem contribuir para o desenvolvimento orgânico das relações estabelecidas no interior das instituições abrangidas, com foco especial para as aprendizagens profissionais.

Palavras-chave: Projeto interdisciplinar, Universidade e escola, Experiências pedagógicas, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A participação em grupos colaborativos pode assumir um papel voltado para a reflexão e a discussão de aspectos relacionados à prática docente, apoiadas em teorias solidamente constituídas e compreendidas, contribuindo para a busca de soluções para os problemas enfrentados pelos participantes. A riqueza do papel dessa colaboração no processo de formação inicial e continuada de professores e professoras, está no fato de os diferentes olhares sobre um mesmo objeto permitir a reflexão sobre a prática docente, justamente por termos percepções diferentes e que, quando postas em xeque no grupo, vão dando formas e conteúdos às nossas compreensões individuais sobre as coisas, afinal, “O próprio ato de compartilhar torna-se uma tarefa reflexiva, pois preciso pensar como dizer sobre o que eu faço e depois preciso interpretar o que o outro está entendendo sobre o que eu digo” (CRISTOVÃO, 2009, p. 25).

É compreendendo a necessidade de se intervir em contextos específicos no processo de formação inicial de professores que, acreditamos ser relevante, apresentar contribuições que pressupomos existir neste espaço de reflexão e investigação permanente sobre a prática pedagógica, considerando serem iniciativas que visam trocas de experiência e diferentes olhares sobre a educação escolar. E foi a partir dessa necessidade que surgiu o Formar/CNPq - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, constituído por professoras da Faculdade de Educação de uma Universidade Federal situada no município de Niterói/RJ, professoras da educação básica e licenciandos/as da mesma instituição, cujas atividades tiveram início em 02 de outubro de 2017¹.

O trabalho desse Grupo foi iniciado por meio do estudo de obras que tinham por foco abordar a inovação pedagógica como campo de conhecimento, envolvendo, também, a análise de obras relativas à profissionalização, aos saberes e à identidade docente. Desde o início, um dos objetivos do Grupo Formar foi desenvolver coletivamente pesquisas que considerassem as práticas dos professores da educação básica, no sentido de identificar, analisar e publicar aquelas que rompessem com as abordagens tradicionais. Em função disso, desde o princípio o Grupo declarou a necessidade de

1 Informações retiradas da Ata 01 do Grupo de Pesquisa Formar, de 2017.

realizar um trabalho integrado entre professores/as e estudantes dos cursos de licenciatura.

Como os licenciandos que integram o Grupo de Pesquisa Formar, são membros do Grupo PET²/MEC-SESu e ambos são coordenados pela mesma professora, a troca de informações sobre o que se passa nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens é permanente, o que despertou o interesse pela realização de uma pesquisa que investigasse aspectos decorrentes das relações que se estabelecem neste processo que envolve escola e universidade. Foi assim que, no segundo semestre de 2018, professoras que integram o Formar e atuam no Colégio Universitário localizado no campus da Universidade mencionada, expressaram o desejo de acolher o Grupo PET na referida escola para que, no ano subsequente, o trabalho passasse a ser realizado com suas turmas. Após conversas com outros professores da escola, com a direção e a coordenação no primeiro semestre de 2019, tal integração ocorreu e contou com o envolvimento de professoras e alunos de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe esclarecer que, entre 2015 e 2018, 8 turmas da educação básica de 3 escolas públicas do município de Niterói/RJ se uniram a este trabalho, cujos resultados têm sido compartilhados em eventos nacionais e internacionais, livros, artigos em periódicos (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019; REZENDE e VASCONCELLOS, 2020) e em atividades internas e externas ao próprio campus, incluindo a colaboração no andamento de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à formação inicial dos professores.

As informações adquiridas até o momento nos permitem supor que o processo vivido pelo Grupo PET tem gerado a criação de espaços para a composição de outras possibilidades pedagógicas o que, em nossa ótica, requer acompanhamento e estudos que vislumbrem a potencialização de aprendizagens relacionadas aos ambientes educacionais envolvidos e às experiências pedagógicas insurgentes que têm emergido sob a perspectiva interdisciplinar. É com base nesta perspectiva que o Grupo Formar/CNPq decidiu se dedicar à análise das informações produzidas ao longo do ano

2 O Grupo PET Conexões de Saberes foi formado no segundo semestre de 2014, contando com 18 licenciandos de cursos distintos que desenvolvem ações em uma Universidade Federal e em escolas públicas localizadas no município de Niterói/RJ. Este grupo traz consigo o fato de ser o primeiro a funcionar na Faculdade de Educação da mesma universidade e ser o único voltado à formação docente.

de 2019, decorrentes do trabalho desenvolvido entre integrantes do Grupo PET e Professoras do Colégio Universitário mencionado. Isso nos mobilizou a investigar, mais especificamente, os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco nas relações entre os sujeitos envolvidos, a partir das experiências pedagógicas vivenciadas.

UM FAROL INDICANDO A TRAVESSIA: DO NÃO SER, AO NÃO SER QUE...

Há tempos, o modelo de organização escolar vigente, vem sendo questionado, pois, na maior parte das vezes, não leva em conta as reais necessidades dos alunos, suas diferenças e seu contexto social. Esse modelo, pautado na padronização do ensino, na hierarquia entre as disciplinas, na meritocracia, na competitividade e no desrespeito às diferenças cria um descompasso entre o que se vive dentro e fora da escola, contribuindo muitas vezes para a perda do interesse pela busca/produção do conhecimento. O mesmo pode acontecer com os docentes que se vendo submetidos à burocratização do trabalho pedagógico e desafiados por situações de grande vulnerabilidade social em que se encontram muitos alunos, acabam por reconhecerem-se limitados no seu propósito de compartilhar saberes e produzir conhecimentos (GATTI, 2019; NÓVOA, 2017).

A esse respeito, pesquisas têm apontado que as práticas de muitos docentes que atuam na educação básica revelam limitações que derivam da pouca compreensão que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar, bem como do desconhecimento sobre as possibilidades metodológicas e materiais (MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2017; VASCONCELLOS, 2016). Indicam ainda que existe uma incompatibilidade entre a formação inicial e as práticas docentes decorrentes, principalmente, do modelo que norteia a maioria dos cursos. Essa incompatibilidade acontece porque, no dia a dia, os conhecimentos abordados nas universidades “[...] estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho” (TARDIF, 2014, p. 12), revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e as reais dificuldades e desafios enfrentados nas escolas.

Dito isto, enfatizamos que nossa abordagem à pesquisa colaborativa toma por base a intenção de instigar professores universitários, docentes das escolas e futuros professores a desenvolverem ações conjuntas/integradas voltadas à produção de conhecimentos profissionais originários do ambiente escolar. Nesta perspectiva, podemos dizer que tratamos da

abordagem colaborativa pelo viés do desenvolvimento do seu **saber profissional** (DESGAGNÉ, 2007, grifo dos autores).

Além de nos pautarmos pelas recomendações dos teóricos sobre pesquisa colaborativa, nos inspiramos pelos subsídios teóricos de Lüdke e André (2018, p. 15), sobre a pesquisa qualitativa em educação, com foco no estudo de caso. Esclarecem as estudiosas que esta abordagem “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Em nosso caso, esse tipo de pesquisa nos possibilitou analisar os contornos de um processo que decorreu da construção e do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar implementado pelo Grupo PET em colaboração com o Colégio Universitário citado, com foco na relação entre os sujeitos, a partir das experiências pedagógicas que vivenciaram (licenciandos, alunos e professores da escola).

Como procedimento metodológico, selecionamos os depoimentos das professoras e dos licenciandos integrados ao projeto interdisciplinar que construíram e implementaram em 2019, no Colégio Universitário já descrito. Considerando que entre 2020 e 2021, este processo se tornou foco de investigação do Grupo de Pesquisa Formar e seus membros necessitavam das informações relacionadas ao assunto, em 2020 o Grupo PET e as professoras do referido Colégio foram convidados a utilizar o espaço do Formar para compartilhar as experiências vividas no ano anterior. Este pedido foi acolhido e uma apresentação ocorreu em ambiente virtual (Plataforma Google Meet), durante as reuniões realizadas nos dias 17, 24 e 31 de agosto de 2020. Os depoimentos foram gravados e abarcaram questões relativas às atividades preparadas e desenvolvidas na universidade e na escola acerca dos projetos interdisciplinares implementados em 2019 junto às turmas do 1º Ano (turma 101) e do 5º Ano (turma 501) do ensino fundamental. Após ouvir as gravações, transcrevemos, organizamos, descrevemos, categorizamos e analisamos os dados que emergiram em sintonia com o referencial teórico selecionado e uma parte desse total é foco deste artigo. Isto é, considerando que esta pesquisa é parte de um projeto maior concebido e desenvolvido pelo Grupo Formar, salientamos que neste artigo enfocamos apenas uma parte dos tópicos descritos a seguir. Os demais, se encontram em análise pelos outros integrantes do Formar: **1) Elaboração do projeto interdisciplinar; 2) Desenvolvimento dos referidos projetos; 3) Preparação e utilização dos materiais didáticos: físicos e digitais; 4) Estabelecimento de relações entre os envolvidos no decorrer da elaboração e desenvolvimento**

de projetos interdisciplinares; 5) Avaliação contínua de suas respectivas ações de enfrentamento e ou/resistência.

Tendo em vista as limitações impostas à produção deste texto, selecionamos para a sua elaboração uma parte dos relatos das percepções das duas professoras (das turmas 101 e 501) do Colégio citado que atuaram no desenvolvimento do projeto interdisciplinar, bem como trechos dos depoimentos da tutora e de alguns dos integrantes do Grupo PET Conexões de Saberes.

Em acordo com esse entendimento e a partir das narrativas dos entrevistados, buscamos analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco nas relações entre os sujeitos envolvidos a partir das experiências pedagógicas vivenciadas. Isso nos permitiu compor a Categoria de Análise denominada **Processo de iniciação do projeto: sujeitos, diálogos e relações entre universidade e escola**, que deu origem aos tópicos subsequentes.

COTIDIANOS GESTADOS NAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Não há um modelo único de desenvolvimento profissional que seja “eficaz” e adequado a todas as escolas. São as escolas e os docentes que precisam avaliar as suas necessidades, suas crenças e práticas culturais para que decidam quais perspectivas lhes parecem mais adequadas.

De acordo com Berliner (2000, p. 370 *apud* MARCELO, 2009, p. 13), “[...] tem se dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua”. Entende-se neste sentido que, a relação entre o conhecimento para a prática deriva da investigação universitária.

Inspirados por estas e por outras reflexões, tomamos o cuidado de organizar e sistematizar a categoria de análise mencionada, com o intuito de articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. Isso nos levou a buscar compreender de que modo o Grupo PET escolhe a escola com a qual trabalhará e fomos informados que esta definição, normalmente, ocorre no início de cada ano e a preocupação com a proximidade espacial da universidade é um fato, uma vez que assim os licenciandos economizam tempo e dinheiro com deslocamentos.

Outra questão que emergiu diz respeito à escolha do Colégio Universitário em si. Os relatos expressaram que havia interesse por parte de professores das duas instituições (universidade e escola) de ampliar e aprofundar o diálogo, o que exige o estreitamento dos laços. Para que isso acontecesse, a tutora do Grupo PET que também é professora de Didática da mesma universidade e coordenadora do Grupo de Pesquisa Formar, promoveu, no segundo semestre de 2018, um encontro entre os partícipes e a gestão do Colégio na Universidade. Como o interesse pela realização de um trabalho conjunto foi confirmado por todos, logo no início do ano letivo de 2019 uma reunião entre o Grupo Formar – incluindo os membros do Grupo PET –, os professores e a equipe pedagógica ocorreu na escola selecionada. Os excertos apresentados a seguir, evidenciam percepções dos petianos acerca das experiências vividas nesta ocasião: “[...] dúvidas foram tiradas com as professoras da escola. Surgiram possibilidades de entrosamento nesse diálogo, alinhando as expectativas de trabalho” (PETIANO³ PEDRO -101, 2020).

Ao ouvir o depoimento da tutora sobre a temática da formação docente, percebemos nuances que nos ajudam a entender os aspectos que fundamentam o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET:

[...] não basta ler um bom livro, estudar sobre o assunto para formar bons professores. A literatura é muito importante, mas precisa estar junto. Assim como a prática sozinha não dá conta. Precisa desse movimento de estudo, de vivência coletiva, de construção coletiva, de análise individual para se formar com um mínimo de qualidade (TUTORA, 2020).

De modo geral, os argumentos da tutora evidenciam a necessidade de fomentarmos ações que incitem os licenciandos a entrelaçar estudos teóricos e práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens relacionadas a sua futura atividade profissional (LÜDKE, 2009).

Uma das contribuições decisivas em favor dessa posição veio dos trabalhos de Maurice Tardif *et al*, que junto aos colegas canadenses publicou, em 1991, um artigo que introduziu no Brasil, o debate sobre o saber docente. Defende o pesquisador, a necessidade de promovermos processos formativos que aliem universidade e escola e fomentem o desvelamento de saberes geralmente restritos ao que se passa em sala de aula. Acreditamos

3 Para evitar a identificação, tomamos o cuidado de substituir os nomes dos bolsistas, integrantes do Grupo PET, por nomes fictícios nos excertos.

na relevância de trabalhos desta natureza que podem ser ainda mais potencializados se forem concebidos e implementados em parceria com pesquisadores da área da educação, sob o enfoque colaborativo.

Considerando esta concepção de formação, consultamos as Atas das reuniões do Grupo PET e verificamos em uma delas (Ata número 81 - de 02 de julho de 2019), registros que indicam a preocupação dos licenciandos com a adoção de práticas coletivas perante os desafios do cotidiano escolar:

[...] através das aproximações e após a reunião realizada no dia anterior com as professoras [...], seguimos para a escolha do tema [...]. Discutimos e alinhamos algumas estratégias necessárias para que a escolha seja realizada de forma democrática e que contemplem a necessidade da maioria dos alunos. Tivemos uma conversa em relação às turmas [...] e aos dados obtidos através das estratégias que estão sendo traçadas pelos petianos durante os momentos de aproximação.

[...] foram notados problemas que perpassam autoestima, identidade e aceitação que envolvem raça e sexualidade. Por fim, conversamos sobre as atividades que já ocorreram nas turmas, contamos os resultados para a Tutora e falamos sobre a importância de obter e manter organizados todos os nossos registros (ATA N. 81- GRUPO PET, 02/07/2019).

Os encaminhamentos anunciados no excerto anterior, evidenciam nuances de um processo que reconhece e incita a produção de saberes por parte dos educandos, sustentados em princípios como trabalho em colaboração, planejamento, análise e revisão das decisões tomadas.

Nesse percurso, tanto licenciandos, como professoras e alunos se envolvem ativamente em seus processos de aprendizagem, identificam as lógicas que atravessam/envolvem seus cotidianos formativos e buscam soluções para os problemas e os desafios que surgem à sua volta (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019). Esse envolvimento exige coparticipação e provoca a ampliação do repertório cultural e acadêmico dos licenciandos, possibilita trocas que desencadeiam crescimento pessoal e acadêmico, conforme anunciado por três petianos/as:

Em todas as fases que vivenciamos em vários momentos do PET, reconhecemos que o aprendizado é diferente. Sejam questões internas, executar a prática, como é viver esse movimento de explosão de ideias, **[é de muita intensidade]**.

Essa passagem pelo PET é um movimento de aprendizagem contínua (PETIANA IRIS - 101, 2020, grifo dos autores).

Os nossos saberes precisam se conectarem no coletivo. Esse movimento é de humildade para que nada se sobreponha, ou seja, todos colaboram. [...] Todo movimento é exaustivo, mas muito rico de aprendizagem (PETIANO ELTON – 101, 2020).

Conversar com a professora de Psicologia da universidade sobre a turma, atravessou a relação com a escola, mas também dos próprios petianos, procurando entender esse campo das emoções e da inclusão (PETIANA NINA - 501, 2020).

Estes relatos dão sinais de que as preocupações dos petianos abrangem dimensões variadas (social, pessoal, profissional, entre outras) do campo da docência, provocando o estabelecimento de relações que podem ajudar a potencializar o desenvolvimento da identidade profissional desses futuros professores, contribuindo para a constituição de aprendizagens e para o desenvolvimento integral em conexão com o trabalho docente. Assim, formar para a docência é antes de mais nada formar-se com base nos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar (TARDIF, 2014).

E o ato de ensinar não é específico do professor, mas em todas as profissões, porém, no professor, há uma cor diferente. É por isso que, a finalidade principal do professor é incentivar as aprendizagens dos alunos, contribuir para o seu sucesso.

O OLHAR PARA ALÉM DO APRESENTADO: A TRAVESSIA/O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Todo o movimento gerado pelo trabalho que o Grupo PET desenvolve é percorrido por licenciandos numa travessia que une, continuamente, universidade e escola e passa pelo acompanhamento da tutora do Grupo PET que há seis anos atua neste projeto investindo tempo e experiência acumulada há mais de duas décadas como professora para formar futuros profissionais da educação. Jovens que chegam a universidade sem terem ideia de como essa preparação para o trabalho contribui para o entendimento do que realmente seja o ofício de professor.

Em pesquisas anteriores verificamos que boa parte dos jovens que chegam às licenciaturas não têm ideia de como a imersão e a integração a um trabalho desta natureza podem contribuir para a constituição de aprendizagens sobre o ofício de professor (REZENDE e VASCONCELLOS, 2020), por se tratar de “[...] um exercício profissional complexo [...] que, entre outras

características, é interativo, multidimensional e contingente” (CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020, p. 3).

[...] tem como pressuposto de suas ações uma perspectiva de integração, articulação, apoio e acolhimento [...], considerando e reconhecendo as possibilidades de ressignificação da ação formadora com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal [...] (AMBROSETTI et al., 2020, p.14).

Na América Latina, Vaillant (2003) têm apontado a deficiência de estudos sobre o papel do formador no desempenho profissional dos docentes. Neste entendimento, coadunamos com os estudos que discutem sobre a questão da qualidade dos processos formativos dos docentes no Brasil, em que Gatti *et al.* (2019) ressaltam igualmente a centralidade do papel dos formadores, e observam que, dentre os inúmeros fatores que afetam o desempenho dos professores, o tema [...] mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente (GATTI *et al.*, 2019, p. 271).

Considerando neste diálogo as questões que envolveram o projeto de 2019 no Colégio Universitário, observamos nas narrativas da tutora e das duas professoras que participaram do projeto, aspectos concernentes às dificuldades e aos resultados do processo vivido, o que ajuda a dar significado ao modo como a travessia foi percorrida nesta relação universidade e escola.

O fato do grupo trabalhar com projetos interdisciplinares junto à comunidade externa da Universidade tem promovido a criação de maneiras diferenciadas de ensinar permitindo compreender na prática, as vicissitudes da profissão que os licenciandos futuramente exercerão. Também tem favorecido o levantamento de hipóteses e a averiguação das potencialidades e finalidades das disciplinas que elegeram para o seu campo de atuação, assim como a identificação de possibilidades de ruptura com a fragmentação e a falta de relação com o cotidiano que ainda predominam na escola e na universidade (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019).

Em relação à interdisciplinaridade,

Fazenda (2011) esclarece que esta abordagem promove uma visão mais ampla do ser humano, na qual todo o conhecimento é importante, inclusive aquele produzido fora dos espaços formais de educação. Essa abordagem não deve ser pensada como a fusão dos conteúdos e sim como atitude

diferente frente ao conhecimento, cuja implementação pressupõe abertura para os questionamentos que envolvem a aprendizagem e baseia-se na humildade (Ibidem, p. 21).

A ideia de atitude está intimamente ligada à intencionalidade na adoção das ações implementadas, a partir do entendimento e do reconhecimento dos sujeitos como atores dos processos de ensinar e aprender e da superação da visão do conteúdo como algo pronto, acabado, imutável (FAZENDA, 2013). É preciso, então, que cada gesto, cada palavra dita, sejam cuidadosamente pensados, avaliados e que estejam plenos de significados.

As análises das narrativas da tutora e das professoras sobre o projeto desenvolvido oferecem pistas que nos ajudam a compreender alguns dos sentidos relacionados a esta perspectiva, no campo da formação docente:

E o que eu acho que garantiu mesmo toda a nossa satisfação com o que a gente conseguiu construir, foi [...] um diálogo muito horizontal, muito franco, um ombro a ombro, mediado pela [...] Tutora do PET, e pela [...] coordenação, viabilizando todo o aspecto institucional (PROFESSORA - 501, 2020).

Eles [as crianças] se sentiam parte de todo o trabalho, parte de todo o projeto. Essa era a nossa grande preocupação, a gente queria que eles se sentissem integrados ao trabalho e ao projeto. As crianças têm vez, têm voz, a gente precisa dar esse espaço, e a gente vai aprendendo com isso na prática, no dia a dia. Então não é algo que a faculdade ensina. A gente vai aprendendo nessas relações que precisam ser, mesmo com crianças, não podendo ser verticalizadas. Precisamos ter uma escuta sensível sempre, e eles [os petianos] tinham esse movimento com as crianças (PROFESSORA - 101, 2020).

[...] é a base do nosso trabalho, um processo de formação compartilhada. [...] quando eles se organizam para decidirem as turmas [...] é um desafio que eles não estão levando em conta, mas é importante. Se organizam e continuam juntos, não se abandonam (TUTORA, 2020).

As questões apresentadas nestas citações evidenciam nuances de um movimento dialógico e horizontal construído na relação entre alunos e professoras da educação básica, futuros professores e a tutora do Grupo PET. Elas nos levam a considerar que podem ser vislumbradas como fatores desencadeadores dos resultados positivos que evidenciamos neste processo de trabalho, especialmente no que diz respeito às aprendizagens profissionais originadas (ANDRADE e VASCONCELLOS, 2019; REZENDE e VASCONCELLOS, 2020).

Subjacentes aos aspectos mencionados acrescentamos outros de semelhante relevância, em torno da temática das aprendizagens profissionais, uma vez que os conhecimentos ocasionados por meio deste percurso reúnem dimensões individuais dos partícipes ao mesmo tempo em que a coletividade é o tom de cada ação. Essas aprendizagens têm seus pilares calcados no entrelaçamento de uma gama de saberes (TARDIF, 2014) que incluem as experiências das professoras integradas ao projeto e o cultivo de uma postura que é fruto daquilo que no Grupo PET denominamos por “Cultura Petiana”, cujos alicerces são a troca permanente entre os partícipes, a escuta sensível, a colaboração, a busca pela horizontalidade das relações e o reconhecimento da diversidade - em suas mais distintas vertentes - como aspecto primordial!

Inspiradas por esta perspectiva, indagamos: quais foram as percepções das professoras acerca do processo vivido com os petianos/futuros professores e sua tutora?

[...] uma coisa nova, uma lição que eu aprendi claramente com o trabalho do PET foi a necessidade de aprofundamento das pesquisas nas áreas específicas do conhecimento que contribuem para o bom desenvolvimento de um projeto numa turma (PROFESSORA - 501, 2020).

[...] quando o Grupo PET chegou, já tinha uma organização em relação ao trabalho com projetos, mas com a chegada deles, somou. A nossa formação é muito generalista. Nós somos pedagogos [...], a gente estudou tudo, mas com o trabalho do PET percebia o quanto era importante ter esse olhar de cada área [...]. Acredito que o que me salta aos olhos é essa necessidade de conversar mais no miudinho com as diferentes áreas, porque a nossa formação não dá conta de tudo. A gente sabe que a gente tem contribuições de diversos autores, mas conversar, tecer ali juntos essa teia do conhecimento, é outra coisa (PROFESSORA - 101, 2020).

Com base nos relatos apresentados, percebemos indícios de contribuições do Grupo PET para o campo profissional das professoras que participaram do projeto, evidenciando possibilidades de aprendizagem mútua entre professores em exercício e licenciandos. “Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 09). Um movimento colaborativo de formação docente, no qual professores iniciantes e mais experientes aprendem uns

com os outros, o que indica ainda para a importância de a formação docente na universidade contemplar a formação dos licenciandos, juntamente com os professores de profissão.

Nesse sentido, o próprio ato de escutar, planejar e refletir conjuntamente sobre as práticas pedagógicas implicadas no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares em questão, evidenciam a relevância do movimento crítico-reflexivo adotado (LÜDKE, 2009), o que, para este tipo de trabalho é central e transformador, como corroborado pela tutora e pela professora da turma 101.

Foi a primeira vez na história do PET, em seis anos, que a gente conseguiu parar para ouvir os professores com essa calma, com essa qualidade. Nunca foi desse jeito! Mas eu e o PET, ou a juventude PET, sem a minha presença... isso sempre acontecia, mas desse modo tão articulado, tão orgânico, nós nunca conseguimos (TUTORA, 2020).

Então, fiquei mais ousada quando se fala em produzir material didático (risos). Isso aí para mim foi maravilhoso [...] eu aprendi que um pouco de ousadia não faz mal a ninguém. [...] ousadia é para colocar a criatividade em prática, ousadia é para pedir ajuda, para conversar com os colegas, para: **Olha só, eu tenho dúvidas aqui nesse assunto, como eu posso resolver?** Porque ser professor, [...], é uma profissão que não se constitui sozinha, nós somos professores no todo. [...] E com o PET, a gente tem essa dimensão mais tangível (PROFESSORA - 101, 2020, grifo dos autores).

Os depoimentos da tutora e da professora reforçam resultados de pesquisas do campo da formação docente sobre as possibilidades de contribuição que as relações entre escola e universidade podem suscitar aos professores das escolas, aos licenciandos e aos cursos de formação como um todo (LÜDKE, 2009, p. 104). Assim, integrados aos modos de pensar e de agir, confrontando teorias, intenções, crenças, práticas, rotinas, objetivos, papéis e propondo alternativas para os dilemas enfrentados (GATTI, 2014), temos melhores condições de lidar com os desafios impostos e construir novas perspectivas pedagógicas com/para as escolas e as licenciaturas.

A gente tinha lá [no Colégio] a experiência de grupos de pesquisadores que tinham a intenção de concluir um TCC, um trabalho de especialização e que tinham uma passagem para atender [mais] aos interesses do pesquisador e menos da instituição. Se não fosse a gente ter podido apresentar

o PET e assegurar a seriedade da proposta, talvez a gente teria perdido a oportunidade que abriu as portas para uma aproximação de grupos de pesquisa maiores, mais estruturados, dentro de condições que estão sendo organizadas e sedimentadas pelo Colégio (PROFESSORA - 501, 2020).

Foi importante pela possibilidade de dar um passo a mais nessa relação entre [Colégio] e Universidade, até porque somos uma única esfera. A gente não pode fomentar essa fragmentação. A gente é uma escola universitária, qual é o nosso papel? Qual é a nossa parte que cabe nesse latifúndio? Então, não pode ser de qualquer jeito! Mesmo com os outros trabalhos que a gente já tem no [Colégio], Residência Pedagógica, o PIBID que a gente já tinha. Mas com a entrada do Grupo PET, ela abre uma nova dimensão. E não me canso de dizer que essa postura ética e comprometida de todos os integrantes do PET, foi fundamental para que o trabalho desse certo [...]. Tem que ter um cuidado [...] tem a entrega de todos os integrantes do PET, mas também tem essa coordenação preciosa e fundamental da Tutora, o cuidado dela juntou-se com os integrantes do PET e deu no que deu (PROFESSORA - 101, 2020).

Os relatos oferecidos pelas professoras apontam, ainda, para o potencial que as relações entre escola e universidade, entre o ensino e a pesquisa podem engendrar no sentido do desenvolvimento orgânico das relações estabelecidas no interior das instituições abrangidas, com foco especial para as aprendizagens profissionais. Mesmo em se tratando de um Colégio Universitário que valoriza, fomenta e subsidia ações de pesquisa percebemos nos relatos das professoras que o trabalho realizado pelo Grupo PET em torno do projeto interdisciplinar foi avaliado de modo diferenciado.

Portanto, compreende-se que, nesta transformação da realidade e comprometimento com a prática é que as licenciaturas precisam integrar aos seus modos de agir e pensar, um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e metodologias de trabalho, como também, intenções e valores grupais na cultura escolar (GATTI, 2014), conforme declarado por uma das professoras: “[...] recordando o vivido a gente tem mais elementos, a gente consegue explorar melhor o que aconteceu. A gente consegue conversar e até identificar o que deu certo, o que poderia melhorar” (PROFESSORA - 101, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pontuado durante as falas, ressaltamos que os resultados e os impactos do processo implementado possibilitaram a identificação da potencialidade e da insurgência que suas especificidades fomentaram no decorrer do ciclo de trabalho. Em virtude desta experiência, as professoras da escola se articularam e prepararam artigos que foram submetidos a eventos da área da Educação, como o XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XX ENDIPE), em 2020. Na ocasião, apresentaram um painel, intitulado, Formação de Professores em Perspectiva Interdisciplinar: experiências de colaboração entre ensino superior e escola básica, cujas informações analisadas se referiam às questões que emergiram das relações constituídas entre elas, suas respectivas turmas (101 e 501) e o Grupo PET.

Estes dados, evidenciam que as professoras da educação básica integradas ao trabalho proposto pelo Grupo PET e imbuídas do seu papel de pesquisadoras atuaram de tal modo neste processo contínuo e indissociável de formação-investigação-práticas, que o isolamento e as comuns reflexões individuais (LÜDKE e CRUZ, 2005; MENDEZ, ARRUDA e TOLEDO, 2020) deram lugar a uma dinâmica que cultiva possibilidades coletivas de exercício da profissão.

Esta postura, ajuda a romper com um modelo historicamente estabelecido que cultua o isolamento e o individualismo, desviando o foco da arena pessoal dos professores para um movimento que reconhece e promove a coletividade e a colaboração entre os partícipes ao longo do percurso.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CRISTOVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. In: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso em: 10 mai. 2021.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443> Acesso em: 20 abr. 2021.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. 2014. (100), p.33-46.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, maio, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7> Acesso em: 20 abr. 2021.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago de 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARCELO GARCIA C., VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia en latinoamérica. In: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.** v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

MENDEZ, A.L.P.; ARRUDA, E. R. S. A.; TOLEDO; M.S. **Formação de Professores em Perspectiva Interdisciplinar:** experiências de colaboração entre ensino superior e escola básica In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente.1 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2020, v.1, p. 246-256.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação:** uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, 1991, v.4, p. 2015-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores:** estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. (Orgs). **Formação de professores e projetos interdisciplinares:** perspectivas para uma outra escola. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M. **Programa de Educação Tutorial (PET): Como funciona?** Rio de Janeiro, 13 mai. 2016. Disponível em: <http://www.cafecompet.wordpress.com/2016/05/13/programa-deeducacao-tutorial-pet-como-funciona.html>. Acesso em: 10 mai. 2021.

A INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS E HISPANO- AMERICANOS NA PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO¹

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

Doutor em Educação, professor convidado da Universidade La Salle, líder do GPEI, Lattes <http://lattes.cnpq.br/3234060254123029> – e-mail prof.jasm@gmail.com

GILBERTO FERREIRA DA SILVA

Doutor em Educação, docente e pesquisador da Universidade La Salle, líder do GPEI, pesquisador CNPq, Lattes <http://lattes.cnpq.br/5057724567363394> – e-mail gilberto.ferreira65@gmail.com

1 Artigo publicado, inicialmente, em EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

RESUMO

Este texto aborda o tema da interculturalidade na América Latina na perspectiva da decolonialidade. O tema se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”, com pretensão e abordagem distintas do que é defendido pela modernidade eurocêntrica. Objetiva-se compreender melhor as causas da dificuldade de inserção efetiva do Brasil na América Latina e apontar possíveis caminhos para a aproximação das nações. Metodologicamente, este texto resulta de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade e afins. É sabido que o Brasil se volta – política, econômica e culturalmente – para o Atlântico Norte, de costas para a América Hispânica. Pensa-se que a interculturalidade – a educação intercultural, de modo especial –, se constitua em possível fator propulsor da integração, podendo ser o caminho para a aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização.

Palavras-chave: América Latina, Decolonialidade, Educação Intercultural, Interculturalidade, Pensamento Outro.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”. Tomando como referência e aporte teórico a rica produção do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), coletivo reunido pela primeira vez em 1998 na Universidad Central de Venezuela, analisa-se, dentre outras categorias, a educação intercultural como estratégia para a descolonização. Objetiva-se, com este texto, apresentar algumas ideias e pressupostos que apontem para medidas e proposições viáveis na busca de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos, na perspectiva de uma educação intercultural crítica e descolonizadora.

Metodologicamente, este texto é resultado de estudo de cunho bibliográfico exploratório, cujas reflexões foram realizadas por um coletivo de pesquisadores. Nesta pesquisa abordam-se diversos assuntos como colonização/descolonização do saber, do ser e do poder, interculturalidade crítica e causas da dificuldade de inserção do Brasil na América Latina. Uma imersão na instigante literatura das últimas décadas permitiu vislumbrar a complexidade teórica da produção existente e da diversidade de experiências formativas implementadas nas diferentes nações latino-americanas. Esse percurso investigativo proporcionou o contato com ideias inspiradoras em termos epistemológicos. Assim, mesmo que com uma leitura seletiva realizada até o momento, percebe-se que pensar a interculturalidade na perspectiva da decolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, mas possível e necessária no contexto atual.

O artigo está estruturado em quatro tópicos. O primeiro é esta *Introdução*. O segundo, intitulado *Brasil: o colonizado pensando como colonizador*, analisa a questão da identidade latino-americana, diferenças e semelhanças entre as nações e, principalmente, as causas da dificuldade de inserção efetiva do Brasil no continente. O terceiro tópico – *Interculturalidade crítica e educação descolonizadora* – apresenta referências conceituais relacionadas ao tema interculturalidade como estratégia para a descolonização, aprofundando a concepção de educação intercultural descolonizadora. O último tópico constitui as *Considerações finais*, trazendo as proposições para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina, com ênfase na participação do Brasil nesse processo.

BRASIL: O COLONIZADO PENSANDO COMO COLONIZADOR

“A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores.” (MEMMI, 2007, p. 9). E mais: a colonização produz colonizados colonizadores. Em outras palavras, subalternizados se espelham nos dominadores e passam a pensar e agir como dominadores. E a América Latina é palco desses atores.

América Latina: um único espaço e um espaço único. Paradoxalmente, o espaço que aproxima é o espaço que separa nações. América Latina polissêmica, com suas semelhanças e diferenças na constituição das nações. América Latina descortinada pela modernidade e encoberta pela colonialidade. América Latina: qual é a sua identidade? Indígena, ibérica, afrodescendente, mestiça, híbrida... *sui generis!* E isso une e separa.

O sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2000, p. 4) descreve a América Latina como um continente em busca de conceito, assim pensada:

Esta é a ideia: a América Latina somente se revela quando é visualizada como um vasto laboratório de modos de vida e trabalho, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, tiranias e democracias, compreendendo castas e classes sociais, etnias e racismos, línguas e religiões, monumentos em ruínas, façanhas e ilusões.

Esse laboratório é visto como uma realidade que experimenta situações complexas, múltiplas, heterogêneas, inventadas e até contraditórias. E, por tudo isso, olhado como um continente enigmático: “Este é o enigma: a América Latina se configura como uma realidade geo-histórica, político-econômica e sociocultural complexa, heterogênea, contraditória e errática.” (op. cit., p. 6).

Para Quijano e Wallerstein (1992, p. 583), “La americanidad ha sido siempre, permanece como tal hasta hoy, un elemento esencial en lo que entendemos como ‘modernidad.’” A América e o moderno sistema mundial nasceram juntos ao longo do século XVI; a América foi elemento constitutivo da economia-mundo capitalista. A América – esse “Novo Mundo” – se constitui no padrão ou modelo do sistema mundial, compreendendo: a) a colonialidade – expressa na hierarquia dos Estados em termos político, econômico e cultural, com subalternização das colônias em relação às metrópoles; b) a etnicidade – expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e hierarquização étnica, com subalternização dos “outros”

em relação aos colonizadores; c) o racismo – segregação e discriminação dos “outros” por parte dos controladores, reforçando a etnicidade; d) a novidade – dimensão da modernidade como evidência da superioridade (o “novo”, o “moderno” era melhor). Dessa forma, na interpretação dos autores, a americanidade constitui sua própria contradição, mantendo a colonialidade. A América Latina tem permanecido presa, historicamente, a um emaranhado de questões relativas aos conceitos de nação, identidade e democracia. E, de modo geral, as Américas são o produto histórico da colonialidade.

Reichel (2007) aborda as representações sobre a identidade latino-americana na visão de intelectuais durante a década de 1960. Esses pensadores conceberam a América Latina como “nação latino-americana”, possuindo elementos políticos, econômicos, sociais e culturais comuns e, consequentemente, apresentando problemáticas comuns. Daí emerge a necessidade de colaboração entre as nações, imprescindível na busca de superação da colonialidade. Para Dorella (2015, p. 2), “[...] o desafio em pensar a América Latina implica levar em consideração a identificação de problemas em comum e as soluções pensadas em conjunto, tendo em mente a diversidade histórica e cultural que compõem esse variado espaço geográfico.” A pesquisadora considera que diversos motivos – de ordem econômica, política, social e histórica – resultaram em atitudes de distanciamento, dificultando a integração entre as nações latino-americanas. Todavia, ela destaca que “[...] as semelhanças do Brasil com a América Hispânica são maiores e mais profundas do que as diferenças, uma vez que eles são países formados pela mesma origem – a tradição ibérica.” (op. cit., p. 12). Essa tradição fica evidente na preponderância de elementos comuns como línguas neolatinas (português e espanhol), cultura latina, origem ibérica, religião católica e governos republicanos.

As dificuldades de uma efetiva inserção do Brasil na América Latina, evidenciadas pela discriminação das elites brasileiras em relação aos “outros” latino-americanos, têm origem em preconceitos históricos. Para Dorella (2015), o discurso nacionalista brasileiro destacara, historicamente, as ameaças da construção da identidade latino-americana às especificidades da nação brasileira. A historiadora postula que o discurso nacionalista – um discurso da diferença – leva ao sentimento de superioridade dos brasileiros em relação aos demais latino-americanos, comprometendo a integração das nações. Esse discurso nacionalista, ainda preponderante no Brasil, ofusca outras interpretações históricas e epistêmicas. Não obstante, “[...] pensadores contemporâneos propõem uma reflexão que visa privilegiar as contradições

e complexidades das diversas influências que compõem o ‘espaço cultural latino-americano’, através de conceitos como transculturação, mestiçagem cultural e hibridismo. (op. cit., p. 13) E nessa perspectiva ganham espaço e importância as reflexões sobre interculturalidade e “decolonialidade”.

Diversidade histórica, cultural e geográfica, múltiplas etnias e necessidades distintas constituem a América Latina. E nesse complexo continente realçam-se as diferenças entre o Brasil e a América Hispânica. Rivalidades históricas entre as metrópoles Portugal e Espanha foram incorporadas no pensamento da elite brasileira, notadamente no seio da academia. Dessa forma, diferenças de processos de colonização e de descolonização (independência política), bem como de organização estatal das ex-colônias, impregnam o imaginário da elite brasileira. Por exemplo, o Brasil independente se estrutura como monarquia – sob viés imperialista – enquanto as nações hispânicas nascem como repúblicas.

Para se entender a América Latina é necessário considerar a perspectiva de onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva dos modelos europeus e/ou norte-americanos. Entretanto, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para o mundo *desde* o local, o Brasil olha *para* o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam *desde* o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte.

Segundo Dorella (2015), o intelectual Silvio Julio (1895-1984) buscou a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Como os intelectuais brasileiros sempre tiveram a Europa e os Estados Unidos como referenciais, o historiador exaltava o reconhecimento que europeus e norte-americanos atribuíam à cultura hispano-americana, objetivando o mesmo para os brasileiros. Não obteve êxito.

O pesquisador Ricardo Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em estudo sobre a integração latino-americana no século XIX, analisou a *Carta da Jamaica* (ou Carta Profética), escrita por Simón Bolívar em 1815. O autor destaca a integração política como fator essencial à sobrevivência dos estados latino-americanos, evitando a recolonização pelos europeus ou a intervenção dos Estados Unidos da América. Além disso, a aproximação política poderia significar a “[...] criação de uma nacionalidade latino-americana [...], bem como da possibilidade de implantação da forma

republicana e democrática nos governos regionais.” (SANTOS, 2008, p. 192) Essa integração política e a identificação numa nacionalidade latino-americana, todavia, não se concretizaram. Muito disso se deve ao posicionamento do Brasil:

O Brasil acabou ficando à margem das primeiras tentativas de integração por dois motivos centrais: a) adotou a forma de governo monárquica, diferenciando-se dos demais Estados latino-americanos que adotaram a forma de governo republicana; e b) não possuía as mesmas proximidades culturais dos demais Estados latino-americanos em razão da colonização portuguesa. (ibid.)

Somente na segunda metade do século XX é que surgiram movimentos integracionistas mais concretos, apontando para a necessidade de uma sólida integração das nações latino-americanas frente às ameaças externas.

A herança colonial, presente no processo de construção do Estado e da sociedade brasileiros, e o posicionamento da elite brasileira em relação aos “outros” latino-americanos são fatores marcantes que explicam a dificuldade de inserção do Brasil numa identidade comum latino-americana. Tancredi (2016, p. 17) sintetiza:

A dificuldade encontrada pela sociedade brasileira em enxergar-se como parte da América Latina remonta à própria formação social e política do país e suas diferenciações se comparada à formação dos países da chamada América hispânica. As rivalidades entre ambas as metrópoles, o modo como o processo de colonização foi conduzido na região e seus posteriores processos de independência contribuíram para que Brasil e América hispânica se voltassem de costas um ao outro.

Os estilos diferentes de colonização implementados pelas metrópoles resultaram em distanciamentos de ordem geográfica, cultural e política entre as nações ibero-americanas. Igualmente, os processos de independência contribuíram para fomentar o afastamento entre o Brasil e as demais nações. O Estado brasileiro surge como monarquia, conservando a unidade de um vasto território sob a égide imperialista. Diferentemente, a América Hispânica se fragmenta em pequenas repúblicas, num processo marcado por lutas contra a metrópole. Como nação independente, o Brasil se volta aos países hegemônicos do Atlântico Norte, “de costas” para seus vizinhos.

Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos.

Outro obstáculo à inserção efetiva do Brasil na América Latina é a ignorância sobre as semelhanças históricas e culturais. Os brasileiros não conhecem seus vizinhos, desconhecendo as semelhanças entre as nações. Para Tancredi (2016, p. 15), nas escolas brasileiras, “A oportunidade de contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada.” Tal situação dificulta os processos de identificação e de integração do Brasil com as demais nações latino-americanas. Para a autora, “A educação brasileira precisa incluir o estudo da América em seu programa, visto que o próprio estudo da história do Brasil torna-se incompleto se não se entende (sic) o contexto da região em que está inserido.” (op. cit., p. 17).

De outra parte, é notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como a elite intelectual e os políticos de vertente conservadora – apresenta, ainda hoje, um estranhamento em relação aos demais países latino-americanos. Existe, ao que parece, uma negação de pertencimento à América Latina, ignorando semelhanças de toda ordem e discriminando o “outro”. Nota-se que a sociedade brasileira incorporou a colonialidade. Tal posicionamento gera dificuldade de inserção do Brasil numa identidade latino-americana.

Interessante a interpretação da pesquisadora Maria Ligia Prado (2005, p. 13), da Universidade de São Paulo, ao pensar a história brasileira a partir do conceito nação. Para ela,

A perspectiva de tornar as fronteiras da nação os limites *naturais* estabelecidos para a pesquisa histórica é ainda a escolha majoritária. A força persuasiva do nacionalismo continua presente e fortemente estabelecida tanto no cenário da política como também no mundo universitário, onde a centralidade das disciplinas referidas à história nacional é prova cabal dessa visão hegemônica.

O discurso nacionalista ainda é marcante nos campos político e cultural brasileiros, nutridos pela intelectualidade e, em sentido alargado, pela academia brasileira. Corroborando tal posição, Dorella (2015, p. 11) afirma que o discurso nacionalista no Brasil “[...] tende a menosprezar os projetos latino-americanistas, contribuindo, em grande parte, para que os intelectuais latino-americanistas brasileiros não tenham, no país, tanta expressividade.”

Daí a importância de se aprofundar as discussões e reflexões nos coletivos acadêmicos.

Nesse contexto, ganha espaço a interculturalidade como estratégia para a descolonização.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA

Na perspectiva da interculturalidade, o que se entende por cultura? Pensando a partir de conceitos como “interstícios”, “espaço limiar” e “borda das fronteiras”, propostos pelo intelectual indo-britânico Homi Bhabha, concebe-se a cultura como algo outro, resultante de interações entre grupos sociais. Para o pensador,

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. (BHABHA, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva, cultura é fluida, dinâmica. Uma cultura não é uma ilha distante, não é uma organização social desgarrada de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de uma cultura se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Conforme Silva (2006, p. 142),

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram.

Constata-se, pois, que uma cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. Uma cultura não se extingue, muda por meio das interações.

Faz-se necessário, ainda, estabelecer a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade. Conforme Silva (2006, p. 145), se utiliza o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” No entanto, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (id. ib.) Interculturalidade pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

No debate sobre a descolonização emerge a necessidade de se aprofundar novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites das visões monocultural e multicultural e penetrando no campo da interculturalidade. Nem homogeneização e universalismo da racionalidade hegemônica eurocentrista nem naturalização de discriminações veladas da multiculturalidade. A interculturalidade reconhece a multiétnicidade e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator enriquecedor e integrador. Conforme Figueiredo e Macedo (2014, p. 16), a educação intercultural busca “[...] fortalecer as identidades constituídas pessoal e socialmente, contribuindo na construção de processos de cooperação, respeito, solidariedade.” Educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo “outro” viável. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, do “outro”. Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (SILVA, 2006, p. 146). É mister, pois, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre outras.

Essa concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76) A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh (2005b, p. 25 – tradução livre, grifo nosso),

O conceito de **interculturalidade** é central à (re)construção de um **pensamento crítico-outro** – um **pensamento crítico de/desde outro modo** –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47) Em consonância com o pensamento do GM/C, essa autora assinala que “[...] a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, [...]” (WALSH, 2006a, p. 21 – tradução livre) E mais: interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, portanto, “[...] una forma ‘otra’ de pensar y actuar con relación a y en la modernidad/colonialidad.” (WALSH, 2006b, p. 35) Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.” Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”.

Avançando da concepção de interculturalidade para a de educação intercultural – e trazendo para a situação no Brasil –, buscam-se os movimentos e/ou elementos que integram esse processo de reconhecimento da diversidade cultural e suas implicações. Na América Latina, em sentido amplo, a educação intercultural surge de movimentos reivindicatórios ligados à educação escolar indígena, às lutas de organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas. No caso brasileiro, as iniciativas

emergem a partir da Constituição Federal de 1988. Não bastam, entretanto, reformas inócuas, que não incluem mudanças de mentalidade e de atitudes perante a sociedade. A educação intercultural requer posturas críticas com repercussões práticas. Conforme Candau e Russo (2010, p. 167),

A perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulam.

Essa perspectiva crítica implica uma abordagem ética, epistêmica e política, conforme as autoras. Nesse sentido, a educação intercultural exige políticas públicas de formação de professores para a diversidade, em busca de mudança nas relações sociais que transformem a realidade de cada sociedade. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a decolonialidade. Mudança política considera suplantiar barreiras nacionalistas em prol de uma efetiva integração das nações, a despeito de suas realidades plurais.

Para Susana Beatriz Sacavino (2016), na América Latina o pensamento pedagógico é marcado por forte impacto colonizador e dominador, em cuja educação formal a colonização se manifesta via neoliberalismo. Os sujeitos são preparados sob a lógica produtivista e consumista, com privilégio do conhecimento “nortecêntrico”. Nesse contexto,

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. (SACAVINO, 2016, p. 190).

O desafio maior de uma educação intercultural descolonizadora consiste em enfrentar o pensamento hegemônico monocultural e universalista, transformando esse caráter colonizador e dominador mediante o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural. Na análise de Sacavino (2016), essa proposta de educação – intercultural e

descolonizadora – compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder).

Como já referido, interculturalidade remete à transformação da realidade em todas as dimensões. No dizer de Sacavino (2016, p. 193), “A interculturalidade possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a decolonialidade e a transformação.” Deve-se levar em consideração que não existe apenas a cosmovisão “nortecêntrica”; há visões de mundo e epistemologias outras em condições de diálogo paritário. Para a autora, nesse sentido, a interculturalidade “[...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.” (id.ib.) A prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora mobiliza e direciona o diálogo entre saberes, conhecimentos e pensamentos dominante e “outros” na busca da transformação das realidades. Em síntese, “A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntas, de articulação das diferenças, de ruptura das relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais.” (op. cit., p. 201).

A descolonização das subjetividades, para Sacavino (2016), constitui-se num processo de reconstrução das identidades desde olhares que valorizam os diferentes sujeitos mediante estratégias diferentes, específicas para cada contexto relacional. A descolonização do ser implica a mudança ontológica, reunificando sujeito-objeto (ser-realidade), marcadamente separados no conhecimento racionalista ocidental. Cabe à educação intercultural, portanto, promover a mudança do ser por meio da valorização de epistemologias outras e conhecimentos outros.

Ainda conforme Sacavino (op. cit., p. 198), descolonizar a história e o poder significa romper com o engessamento do modelo estipulado pela lógica da modernidade/colonialidade; significa desconstruir a “cultura do silêncio”, da dominação e da homogeneização, “[...] formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.” Nessa perspectiva, a educação intercultural promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder.

Para a pesquisadora Daniela Valentim (2016, p. 155),

A educação intercultural crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social,

cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a emancipação social que valoriza as demandas por igualdade e por diferença.

Ações afirmativas, implementadas a partir de movimentos sociais, têm induzido avanços em diversos campos, privilegiando os sujeitos sociais marginalizados. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação cultural em termos práticos, pois a sociedade brasileira continua fortemente marcada pela naturalização das desigualdades. O diálogo entre saberes e conhecimentos “outros” é, na visão da autora, o maior desafio epistemológico colocado para a academia.

Na perspectiva de análise da interculturalidade, a formação docente requer o desenvolvimento de competências interculturais como preparação para o diálogo intercultural. Segundo Figueiredo e Macedo (2014), o Relatório Mundial da Unesco de 2009 define competências interculturais como o conjunto de capacidades necessárias para o relacionamento entre os diferentes, especialmente as de natureza comunicativa. De outra parte, as autoras destacam que o referido relatório “[...] baseia-se na convicção de que a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos [...]” (FIGUEIREDO; MACEDO, 2014, p. 12) Acredita-se que cabe à academia a formação para o diálogo intercultural. Entretanto, conforme as pesquisadoras, o ensino nas universidades brasileiras ainda é marcado por comportamentos de segregação racial e econômica, hierarquização, diferenciação e discriminação em relação a indígenas, negros, mestiços e pobres, provocando desigualdade e exclusão.

Diante desse quadro, emerge a urgente necessidade de a academia assumir o propósito de descolonizar a educação. De que forma? Em primeiro lugar, mediante a conscientização de que o problema é real. Em segundo lugar, aceitando que é preciso e possível mudar a realidade. Em terceiro lugar, investindo na formação de professores para a interculturalidade. É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

Em interessante artigo, Candau (2016) analisa as relações entre escola, formação docente e interculturalidade. Para a pesquisadora, a escola é considerada *locus* privilegiado para a formação continuada de professores, primordialmente no que tange à reflexão e intervenção na prática

pedagógica na perspectiva da interculturalidade. Vale destacar as principais características da interculturalidade crítica por ela elencadas:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas [...] estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2016, p. 346).

Nessa perspectiva, a autora toma como referência para seu trabalho o conceito de educação cultural cunhado pelo Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC), assim expresso: “A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza.” (op.cit., p. 347) Para ela, as diferenças culturais não devem ser vistas como problema a ser resolvido, mas como *vantagem pedagógica* na construção de sociedades democráticas. Nesse sentido, as diferenças culturais são consideradas como riquezas a serem potencializadas por meio da promoção de processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, estas direcionadas à afirmação da justiça e da democratização da sociedade.

Educação intercultural, em síntese, passa pela descolonização do saber, do ser e do poder. Segundo Pinto (2012, p. 339), “Quando analisamos os programas das disciplinas de ciências sociais na academia, percebemos a reiterada tentativa de entender nossos problemas e contingências a partir de modelos exógenos, transplantados sem um compromisso com nossa realidade histórico-social.”

Percebe-se, pois, que as relações decorrentes dos processos de colonização impregnaram o colonizado do caráter de colonizador. As elites locais espelham-se nos saberes produzidos na Europa, notadamente o conhecimento científico, desconsiderando os saberes outros. É preciso consolidar a

descolonização pedagógica mediante a descolonização das elites intelectuais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização produz colonizados e colonizadores, bem como colonizados colonizadores. A América Latina, o Brasil de modo especial, ainda é palco desse processo que mais separa do que une. É preciso descolonizar para integrar, pois o processo de integração das nações latino-americanas pressupõe abertura para a negociação, para o diálogo entre iguais e desprendimento de interesses e discursos nacionalistas. A América Latina é complexa, plural e múltipla, com uma diversidade geográfica, histórica e cultural em que estão presentes semelhanças e diferenças de toda ordem. Semelhanças que apontam para a integração e uma identidade latino-americana; diferenças que afastam os Estados e as nações. O maior problema, entretanto, reside na dificuldade que tem o Brasil para compreender-se como membro da comunidade latino-americana. Enquanto as nações hispano-americanas olham, pensam e falam *desde seu locus*, o Brasil ainda está voltado para o Atlântico Norte (Europa e Estados Unidos). As elites intelectuais e políticas brasileiras estão impregnadas do pensamento colonizador, e sob essa ótica olham para seus vizinhos. O Brasil precisa conhecer melhor as nações hispano-americanas, identificando e valorizando as múltiplas semelhanças que aproximam, bem como privilegiando as diferenças como elementos positivos da diversidade.

Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a descolonização e a efetiva integração da América Latina. A interculturalidade crítica constitui um projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o diálogo intercultural.

A educação intercultural descolonizadora, notadamente, compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder). Evidentemente que essas três dimensões estão interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário. Daí a importância da educação intercultural como estratégia para a descolonização.

Considerando o quadro descrito neste texto, propõem-se as seguintes medidas para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina:

- a. formação continuada dos professores como importante elemento potencializador da educação intercultural;
- b. conhecimento do mundo cultural dos estudantes;
- c. valorização das vivências, experiências e histórias de vida dos estudantes;
- d. problematização das formas de construção dos conhecimentos escolares;
- e. interculturalização do currículo, da escola e das práticas educativas no cotidiano da sala de aula;
- f. preparação da academia (especialmente as universidades brasileiras) para interação com alteridades étnicas;
- g. reconhecimento da necessidade de diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais (saberes “outros”);
- h. superação da centralidade que ocupa a racionalidade moderna na academia brasileira;
- i. potencialização da descolonização do ser e do poder em todos os espaços e dimensões;
- j. interculturalização e descolonização da educação superior;
- k. incentivo a intercâmbios e debates na América Latina.

Esse é o conjunto de medidas que, assim nos parece, podem contribuir para a descolonização da América Latina por meio da interculturalidade crítica. Cabe à academia o papel de aprofundar as reflexões e avançar na busca de uma integração solidária via educação.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.

DORELLA, Priscila. Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. **Escritas**: Revista do Curso de História de Araguaia [S.l.], v. 2, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em: <https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/1288>. Acesso em: 04 dez. 2016.

FIGUEIREDO, Denise Miranda de; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. **Diálogo intercultural**: uma experiência transformadora. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2014.

IANNI, Octávio. **Enigmas do pensamento latino-americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: 30 ago. 2016.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político latino-americano: etapas de seu desenvolvimento. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 337-359, maio/jun. 2012.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada na América Latina. **Revista de História**, São Paulo, n. 153, p. 11-33, dez 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viw/19004>. Acesso em: 14 jan. 2017.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Rev. Internacional de Ciencias Sociales**, UNESCO, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, dez. 1992.

REICHEL, Heloisa Jochims. A identidade latino-americana na visão dos intelectuais da década de 1960. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXXIII, n. 2, p. 116-133, dez. 2007.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos. A integração latino-americana no século XIX: antecedentes históricos. **Revista Sequência**, n. 57, p. 177-194, dez. 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1 p. 137-148, jan./abr. 2006.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. **Contexto Internacional**, a. 16, n. 41, p. 12-19, jan./abr. 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 144-158.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder: un pensamiento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006a, p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: WALSH, Catherine. **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006b, p. 27-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

A INTERFACE FAMÍLIA E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS¹

PAULA PAULINO BRAZ

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), da Universidade Federal de São Carlos - SP, paulapbraz@gmail.com;

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

Co-autora e orientadora da pesquisa. Professora Associada I. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos - SP, rose.rangni@ufscar.br.

1 O presente trabalho é parte dos resultados da dissertação de mestrado da autora, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

As pessoas com altas habilidades ou superdotação (AHSD) são aquelas que apresentam uma ou mais capacidades acima da média, criatividade e alto envolvimento dedicado às tarefas de seu interesse. Na organização educacional, estes indivíduos fazem parte do público atendido pela Educação Especial, cujo trabalho necessita da colaboração da família para a efetivação da inclusão escolar. Ser pai ou mãe de uma criança com capacidade acima da média costuma ser um

desafio. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi buscar na literatura nacional e internacional, as publicações que abordam o tema família e AHSD. Como objetivo específico: analisar as publicações encontradas, verificando sobre o que elas tratam; e indicar aquelas que versam especificamente sobre família e crianças pré-escolares com AHSD. Este estudo se caracteriza como bibliográfico, desenvolvido por meio de um levantamento sistemático de produções científicas. Os resultados demonstraram que, entre a amostra de trabalhos encontrados sobre este tema (n=31), um pequeno número de publicações sobre AHSD e família indicam a presença de crianças em idade pré-escolar (16%). Entretanto, nenhum deles enfatizou especificamente essa relação, bem como os aspectos que envolvem o reconhecimento das AHSD em crianças na faixa etária pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Especial, Altas habilidades, Superdotação, Família, Crianças pré-escolares.

INTRODUÇÃO

A palavra família evoca diferentes sentimentos e significados, a depender da construção social e cultural a qual pertence. Por família, compreende-se um grupo de pessoas ligadas por laços afetivos, biológicos, sociais, jurídicos e sociais, que atuam na construção social do sujeito, sua identidade e seu desenvolvimento físico e psicológico, por meio da transmissão e valores ao longo das gerações (BENEDITO, 2021; ZAMIGNANI; BANACO, 2021).

Sendo a instituição familiar o primeiro núcleo social presente na vida do sujeito, em que a criança é inserida logo após o nascimento, sua contribuição é ponto de referência central no processo de desenvolvimento humano, pois está presente nas primeiras vivências de socialização e, dessa forma, reflete nas realizações pessoais futuras (BENEDITO, 2021; DESSEN; BRAZ, 2005).

Neste contexto, cabe considerar as mais diversas situações existentes nas composições familiares. Este estudo buscou enfatizar os aspectos que envolvem a família de crianças pré-escolares que apresentam, desde cedo, comportamentos atípicos de desenvolvimento acima da média. Ter uma criança com esses comportamentos na família altera a dinâmica familiar, presente nas rotinas e relações, sobretudo porque concentra a atenção dos pais, e mobiliza recursos que serão necessários para o desenvolvimento de seus talentos (WINNER, 1996). Além disso, tal situação pode gerar efeitos negativos no relacionamento entre irmãos, ocasionando ciúmes e competitividade, deixando os pais e mães confusos e desorientados sobre como agir em casa e quanto às demandas escolares (COLANGELO, 2002; FREEMAN, 2005; SILVERMAN, 1993).

Sendo assim, cabe conceituar quem são os indivíduos com AHSD². Estas pessoas são aquelas que apresentam uma ou mais habilidades acima da média em áreas gerais ou específicas do conhecimento. Também, apresentam consideráveis aspectos relacionados criatividade e um envolvimento ou engajamento acentuado com tarefas de seu interesse (REZULLI, 2014).

2 Este estudo utiliza o termo “altas habilidades ou superdotação”, de acordo com as políticas educacionais (BRASIL, 1996, 2020). Entretanto, demais denominações serão mantidas, conforme as publicações citadas

Estes sujeitos fazem parte do público da Educação Especial - modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. E sendo assim, as políticas nacionais que norteiam a Educação Especial (BRASIL, 2008, 2020)³ indicam a necessidade de colaboração familiar para a promoção da inclusão escolar. Além disso, a família deve atuar em parceria com a escola para a identificação das necessidades educacionais do(a) aluno(a), no apoio à garantia de pleno acesso e participação dos estudantes com AHSD (BRASIL, 2008, 2020).

Em crianças, algumas questões precisam ser consideradas. Pais e mães podem notar características, ou sinais de desenvolvimento precoce, em seus filhos e filhas que os diferem das demais crianças de mesma faixa etária (GAMA, 2007; WINNER, 1996). Entretanto, apenas a indicação de um comportamento precoce não é suficiente para configurar AHSD. Este estudo adotou o conceito de superdotação em crianças, de acordo com Winner (1996). Para ela, considera-se como criança superdotada aquela que apresenta três traços principais

1 - Precocidade: as crianças sobredotadas são precoces. Dão os primeiros passos na maestria de alguns domínios, numa idade inferior à média das outras crianças. Progridem, também, mais rapidamente em determinados domínios que as crianças normais, visto que essa aprendizagem lhes é mais fácil[...] 2 - Uma insistência em se desvencilharem sozinhas: [...]caminham ao seu próprio ritmo: necessitam de ajuda ou apoios mínimos por parte dos adultos, para se tornarem competentes no seu domínio[...] 3 - Uma enorme cede de conhecimentos: As crianças sobredotadas são intrinsecamente motivadas a compreenderem o domínio, no qual mostram precocidade (WINNER, 1996, p. 16-17).

Ser pai ou mãe de uma criança potencialmente acima da média não é uma tarefa fácil. As relações parentais nestes casos, por exemplo, atuam como uma balança, em que o excesso ou a ausência de expectativas diante da habilidade latente do filho ou filha refletirá no desenvolvimento de sua potencialidade e, eventualmente, em desequilíbrio emocional na criança, reproduzido por medos e sentimento de culpa ou vergonha (MILLER, 1997). No caso de crianças pequenas, os aspectos que compõem sua identidade não

3 Até a presente data, o Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, encontra-se suspenso pelo Superior Tribunal de Justiça.

podem ser omitidos. Crianças são espontâneas e verdadeiras, sendo assim, as características de precocidade são facilmente notadas no ambiente escolar (DELOU, 2007).

Dessa forma, nota-se a importância da família e sua posição frente às AHSD nas crianças. Por isso, traçar o panorama da literatura sobre este tema indicará os caminhos para o desenvolvimento de estudos e proposições, que poderão contribuir com a atuação junto às famílias. Este capítulo é um recorte de uma dissertação de mestrado, que buscou investigar – mesmo que inicialmente – as representações sociais parentais de crianças pré-escolares, indicadas formalmente com AHSD. Os dados aqui expressados fazem parte da revisão de literatura e do marco teórico da dissertação em questão.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi buscar na literatura nacional e internacional, as publicações que abordam o tema família e AHSD. Como objetivo específico: analisar as publicações encontradas, verificando sobre o que elas tratam; e indicar aquelas que versam especificamente sobre família e crianças pré-escolares com AHSD.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta um delineamento de pesquisa bibliográfica. Pesquisas assim, examinam o material elaborado sobre determinado assunto, e servem de base para outras investigações, pois revisa o que já foi publicado e aponta lacunas que podem ser respondidas (GIL, 2008). No universo das pesquisas de levantamento de dados, como a bibliográfica, existem diversos tipos de revisão de literatura. Ao presente trabalho se aplica o escopo de revisão sistemática, pois discorreu sobre as bases consultadas, as estratégias de busca e os critérios de inclusão das publicações encontradas (GALVÃO, RICARTE, 2020).

O levantamento das produções nos bancos de dados ocorreu em junho de 2021. Para a seleção do material publicado, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão:

- a. Aqueles que não se enquadram no escopo da busca (por meio da leitura do título e resumo de cada trabalho);
- b. Trabalhos que aparecem repetidamente;
- c. Publicações que não permitiram o acesso gratuito; e
- d. Trabalhos de teses ou dissertações cujas publicações são anteriores à Plataforma Sucupira e não houve acesso pelo acervo da biblioteca depositária da Universidade.

Para tal, os bancos de dados utilizados foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal de Periódicos CAPES/MEC; *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Não ocorreu recorte temporal, ou seja, todas as publicações encontradas, independente do ano de publicação, foram verificadas. Na busca por publicações nacionais, as palavras-chave utilizadas foram: “altas habilidades”; superdotação; “dotação e talento”; família; pais. Foi utilizando o operador booleano *AND*, respeitando a seguinte combinação:

1. “altas habilidades” *AND* família; superdotação *AND* família; “dotação e talento” *AND* família.
2. “altas habilidades” *AND* pais; superdotação *AND* pais; “dotação e talento” *AND* pais.

O levantamento das produções internacionais foi realizado no Portal de Periódicos Capes, com a seguinte combinação de palavras-chave: “*Altas capacidades*” *AND* *Familia*; *Superdotacion* *AND* *Familia*; *Gifted* *AND* *Family*. O resultado foi refinado para publicações indexadas em periódicos que correspondem à área da Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Psicologia e Sociologia, conforme a seguir: *OneFile (Gale)*; *Scopus (Elsevier)*; *ERIC (U.S. Dept. of Education)*; *Sage Journals (Sage Publications)*; *Taylor & Francis Online – Journals*; *Social Sciences Citation Index (Web Of Science)*; *Applied Social Sciences Index & Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Wiley Online Library*; *Science Citation Index Expanded (Web of Science)*; *ScienceDirect (Elsevier)*; *Scielo (Peru, Colombia e Costa Rica)*; *JSTOR Archival Journals*; *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*; *PsycARTICLES (American Psychological Association)*.

A organização dos dados encontrados foi realizada por meio das seguintes etapas:

- 1ª etapa: Triagem: Busca nas bases de dados com cada combinação de palavras-chave e seleção pela leitura do título e resumo.
- 2ª etapa: Refinamento: Leitura integral do material coletado. Nesta etapa, as publicações foram divididas por categorias, de acordo com a especificidade do tema abordado. Posteriormente, foram indicadas as publicações que versassem sobre o tema proposto por este estudo, família e AHSD em crianças pré-escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1ª Etapa

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes resultou em 255 publicações. Dessas, foram selecionados oito (8) trabalhos por meio da leitura do título e resumo. Eles foram publicados entre 2009 e 2018, dos quais seis (6) são dissertações (CHAGAS, 2018; LEONESSA, 2014; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2014; SAKAGUTI, 2010; SILVA, 2018) e dois (2) são teses (RECH, 2016; SAKAGUTI, 2017).

Na BDTD, as combinações de palavras-chave resultaram em 12 publicações, das quais apenas uma (1) foi selecionada conforme os critérios adotados pela investigação (CUNHA, 2018).

No Portal *Scielo*, as combinações de palavras-chave resultaram em 27 artigos. Desses, foram selecionados sete (7), após a leitura dos títulos e dos resumos (CUNHA; RONDINI, 2020; FLEITH, 2016; LOPES; GIL, 2016; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020; OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020; PRETTO, 2010; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE; CRUZ, 2020).

No Portal de Periódicos CAPES, foram realizadas duas buscas: uma com as palavras-chave em português, e outra com as palavras-chave em espanhol e inglês. Com a combinação de palavras-chave em português, foi possível encontrar sete (7) publicações, sendo seis (6) artigos e uma resenha de livro, que datam do ano de 2007 a 2021 (CHAGAS; FLEITH, 2009; FERREIRA; FLEITH, 2012; FREITAS, 2007; LEONESSA; MARQUEZINE, 2016; OGEDA; PEDRO, 2021; RECH; FREITAS, 2021; SILVA; FLEITH, 2008).

Com as combinações de palavras-chave em espanhol e inglês, as buscas indicaram 171 publicações, dos quais oito (8) artigos foram selecionados após a leitura de título e resumo (CHAN, 2005; COURTINAT-CAMPS; VILLATTE, 2011; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; FORNIA; FRAME, 2001; MAY, 2000; OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014; SIMONS et al., 2015; YILDIZ; ALTAY; TORUNER, 2017). As publicações datam do ano 2000 a 2017.

Ao final da primeira etapa, foi possível verificar que as buscas nos bancos de dados indicaram 472 publicações entre teses, dissertações e artigos nacionais e internacionais. Entretanto, após o refinamento conforme os critérios adotados por este estudo, foram selecionadas apenas 31 publicações.

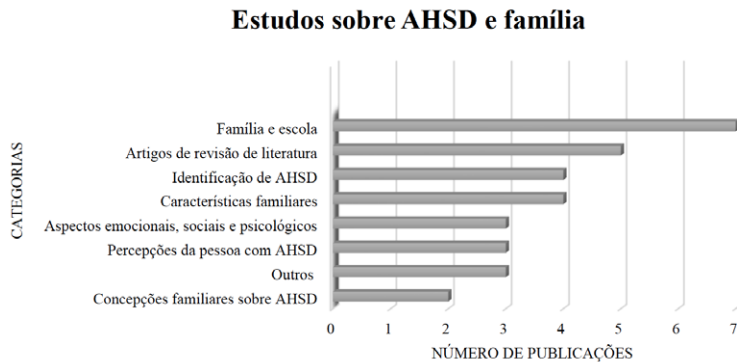
2ª Etapa

Nesta etapa, com a leitura do material selecionado, as publicações foram separadas em categorias por semelhança. As categorias foram escolhidas conforme a demanda de assuntos apresentados nas publicações. Desta forma, foram consideradas as seguintes categorias:

- a. Família e escola (publicações que envolvem as expectativas dos pais em relação à escolarização de seus filhos; atendimento educacional especializado; instituições e profissionais que atuam no atendimento das AHSD; apoio familiar na escolarização de seus filhos com AHSD);
- b. Artigos de revisão de literatura;
- c. Identificação de AHSD (publicações sobre a participação de pais no processo de identificação de AHSD e/ou no reconhecimento de características referentes às AHSD);
- d. Características familiares (publicações que enfatizam características socioeconômicas; composição; dinâmica familiar do indivíduo com AHSD);
- e. Estudos de aspectos emocionais, sociais e psicológicos;
- f. Percepções da pessoa com AHSD em relação à família e à escola;
- g. Concepções familiares sobre AHSD (publicações que versam sobre os sentimentos, reações e expectativas dos pais quanto às AHSD nos filhos); e
- h. Outros (publicações que não se enquadram nas categorias elencadas).

O Gráfico 1 indica o número de publicações, distribuídas de acordo com as categorias elencadas:

Gráfico 1 – Distribuição de publicações em categorias de semelhança



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte da literatura encontrada se refere à relação família/escola (categoria A (n=7)). Estes estudos, buscam compreender a articulação existente - ou não - entre os dois eixos fundamentais na vida do indivíduo com AHSD, a escola e a família (RECH, 2016; RECH; FREITAS, 2021); como as mães veem a escola em relação ao atendimento de seus filhos (OLIVEIRA, 2009); qual o perfil e como é a atuação dos profissionais que atendem aos pais de alunos com AHSD nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (LEONESSA, 2014; LEONESSA; MARQUEZINE, 2016); sobre o apoio familiar na aprendizagem da pessoa com AHSD (SIMONS et al., 2015); e sobre o percurso escolar de um estudante com AHSD, apresentado por meio de um estudo longitudinal (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE; CRUZ, 2020).

Cabe salientar sobre a importância da relação entre a escola e a família na vida dos alunos. No caso da escolarização de indivíduos com AHSD, ações isoladas e a falta de parceria entre as instituições podem comprometer o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, o diálogo entre as partes é imprescindível. À escola, se atribui a atuação no reconhecimento das AHSD e na proposição de meios que favoreçam a aprendizagem do estudante, de forma a potencializar as suas habilidades. E a família, cabe prover o suporte necessário para a concretização do trabalho pedagógico desenvolvido. Talvez, por isso, a maior parte dos estudos versa sobre aspectos que envolvem essa relação. Entretanto, de acordo com a amostra pesquisada nas publicações que compõe a categoria A, foi possível observar que os sujeitos, pertencentes às famílias participantes dos estudos, estavam matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais), ou seja, não indicam os

aspectos existentes na relação família/escola quando as crianças estão na etapa da Educação Infantil.

A análise da categoria B (n=5) envolveu publicações de revisão de literatura, entre 2000 e 2017, que buscaram sintetizar e analisar as produções bibliográficas sobre a família e o indivíduo com AHSD (FORNIA; FRAME, 2001; MAY, 2000; PRETTO, 2010; SILVA; FLEITH, 2008; YILDIZ; ALTAY; TORUNER, 2017). Foi possível verificar, pelo baixo número de produções indicadas nesta categoria, bem como pelo espaço existente entre a última publicação e os dias atuais, que o tema família e AHSD tem sido pouco investigado nas pesquisas nacionais e internacionais.

O reconhecimento de características de AHSD nos filhos, assim como a participação da família na identificação desta condição, compõe os estudos da categoria C (n=4) (CUNHA, 2018; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; LOPES; GIL, 2016; OLIVEIRA, 2014). No processo de identificação de AHSD, os pais atuam reconhecendo em seus filhos condições e características de seu desenvolvimento que estão além daquelas encontradas por seus pares etários (WINNER, 1996). Eles são fundamentais, assim como a escola, especialmente nas primeiras fases da investigação de AHSD na criança. Os resultados dos estudos indicaram que pais/mães conseguem perceber características específicas de AHSD em seus filhos.

Dentre as publicações que abordam a identificação de AHSD ou o reconhecimento de suas características por parte dos pais, três (3) possuem em sua amostra pais/mães de crianças em idade pré-escolar (CUNHA, 2018; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; OLIVEIRA, 2014). Entretanto, importa destacar que, estas investigações não adotaram como critério a utilização uma amostra composta apenas por pais de crianças até os cinco anos de idade. Sendo assim, há necessidade de mais estudos sobre às AHSD em crianças pequenas.

O estudo de Oliveira (2021) se difere dos demais, pois além de trabalhar a identificação de precocidade, ele busca compreender as expectativas da família e possíveis mudanças na dinâmica familiar. Participaram da pesquisa 19 pais ou responsáveis⁴, com filhos e/ou neta com idades entre 5 e 10 anos. Das 10 crianças participantes, duas (2) tinham cinco (5) anos de idade, correspondendo a 20% da amostra. Os resultados indicaram que

4 Participaram da pesquisa o casal responsável pela criança, pois considera-se que a educação é uma responsabilidade compartilhada. Em um dos casos, apenas a mãe participou, pois o pai não fazia parte do convívio familiar (OLIVEIRA, 2014).

na identificação de precocidade, a percepção dos participantes divergiram quanto ao desenvolvimento social da criança, comparando o olhar na fase inicial de desenvolvimento da criança e a fase escolar. Observa-se que a percepção dos pais altera a medida em que avança a idade da criança. Por isso, talvez seja necessário limitar a amostra pesquisada, para situações que permitam maior aproximação das fases de desenvolvimento no qual elas se encontram.

Foi constatado que a dinâmica familiar, nestes casos, sofre alteração, já que as famílias precisam se adaptar às demandas que surgem por parte das crianças. Quanto às expectativas, os pais/responsáveis indicaram

[...]deseja que as crianças se destaquem, conquistem espaço, sejam solidárias, felizes, saibam administrar seu potencial, contribuam para o bem do país, além de depositarem esperança na instituição educacional para auxiliar no desenvolvimento potencial das crianças (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Por isso, de acordo com a mencionada pesquisadora “[...]é necessário que pesquisas que envolvam crianças, quando tem como participante a família, que tanto pai como mãe e/ou substitutos destes, tenham voz” (OLIVEIRA, 2014, p. 94-95).

O perfil das famílias de pessoas com AHSD é indicado na categoria D (n=4). Nesta categoria, as publicações traçam o perfil das famílias brasileiras (SILVA, 2018); descrevem a relação entre famílias em situação socioeconômica desfavorecidas e o desenvolvimento das AHSD (CHAGAS; FLEITH, 2009); e indicam as características e a dinâmica familiar (COURTINAT-CAMPS; VILLATTE, 2011; FERREIRA; FLEITH, 2012). Foi possível observar que estas investigações contribuem para delinear aspectos correspondentes as famílias de indivíduos com AHSD, mas não sintetizam as questões – quando existentes – sobre os aspectos relacionados à AHSD na infância.

Publicações que envolvem aspectos emocionais, sociais e psicológicos que abrangem as AHSD foram elencados na categoria E (n=3). Sakaguti (2017), investigou as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e a relação com o desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo das pessoas com AHSD. Os outros dois estudos (OLIVEIRA, 2010; OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014) abordam o desenvolvimento de competência social e habilidades sociais da pessoa com AHSD. Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), descreveram e compararam o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com AHSD.

O estudo contou com a participação dos estudantes, seus pais e professores para a investigação do repertório social. Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014), examinaram a relação entre o ambiente familiar e a competência social da pessoa com AHSD.

As publicações que trazem as percepções da pessoa com AHSD em relação à sua condição e sua relação com a família, são indicadas na categoria F (n=3). Eles indicam os comportamentos, a interação social, a autopercepção dos estudantes com AHSD e como são vistos por seus pais (CHAN, 2005; CUNHA; RONDINI, 2020; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

As publicações que não se enquadravam nas categorias anteriormente citadas, foram elencadas na categoria G (n=3). Entre essas publicações estão uma resenha de livro (FREITAS, 2007), um artigo que compara dois grupos de alunos com e sem AHSD (FLEITH, 2016), e uma dissertação sobre o processo de implementação de uma instituição para alunos com AHSD, que contou com a participação de alunos, pais e professores (CHAGAS, 2018). Em todas elas família é citada, mas não refletem, especificamente, sobre as relações familiares que envolvem as AHSD.

As investigações sobre a concepção de pais ou familiares sobre as AHSD constam elencadas na categoria H (n=2). São estudos que abordam questões sobre o pensamento de pais de alunos com AHSD quanto a condição de seus filhos, e os assuntos correlatos à ela (OGEDA; PEDRO, 2021; SAKAGUTI; 2010). Observa-se que compreender as concepções, o entendimento e os enfrentamentos de pais diante de uma condição atípica como as AHSD são pouco investigados, ainda mais quando essa condição é percebida nos primeiros anos de vida da criança. A amostra desses estudos não indicou a participação de pais e familiares de crianças em idade pré-escolar. A invisibilidade deste grupo impede a disseminação de conhecimento para o desenvolvimento de ações e melhorias no atendimento das AHSD. Sabe-se que, no caso de AHSD, o reconhecimento das características e o trabalho antecipado, aumentam as chances de desenvolvimento cognitivo e social da criança. Por isso, ouvir o que pensam os pais que vivenciam essa situação se torna tão pertinente para área de estudos sobre AHSD.

Dessa forma, por meio da análise das 31 publicações encontradas, foi possível notar um número escasso de estudos que indicam pais de crianças em idade pré-escolar como participantes (16%) (CUNHA, 2018; CUNHA; RONDINI, 2020; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; OLIVEIRA, 2014; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE; CRUZ, 2020), e destes nenhum tratou especificamente a situação vivida na faixa etária até os cinco anos.

Diante dos resultados obtidos, vale lembrar e refletir que o atendimento educacional especializado ao público da Educação Especial perpassa todos os níveis de ensino, e é assegurado pelas legislações educacionais pertinentes à Educação Especial. Além disso, cabe reforçar sobre a importância da participação da família em colaboração com as instituições escolares, inclusive nos primeiros anos da criança na escola, ou seja, na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste cenário foi possível observar algumas lacunas deixadas pelos estudos publicados. Uma delas, está na ausência de investigações que permitam a expressão parental daqueles cujos filhos e filhas foram indicados com AHSD em idade pré-escolar. Por este motivo, torna-se pertinente entender como eles enxergam as relações familiares e sociais da criança neste momento, recente em suas vidas, no qual perceberam a atipicidade em suas crianças.

Este fato se justifica pela importância da participação familiar, especialmente da figura parental, na educação e desenvolvimento socioemocional das crianças com potencial acima da média. Por isso, conhecer os aspectos que envolvem ter filhos com AHSD irá contribuir para os avanços das pesquisas nessa temática, além de nortear a elaboração e a implementação do trabalho que envolvam crianças pré-escolares indicadas com essa especificidade, suas famílias, nas escolas e nos centros e associações de atendimento a esse público.

Sendo assim, assinala-se a relevância da pesquisa sobre o tema em pauta, e espera-se que mais reflexões envolvam este assunto e as necessidades educacionais que abrangem a educação de crianças pré-escolares com capacidade acima da média.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, A. C. Família e Identidade: aspectos jurídicos - importância da proteção à família para a formação e o desenvolvimento da identidade de crianças e adolescentes. *In*: BRANDÃO, C. (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 103–121.

BRASIL. **Decreto No 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

Longo da Vida. Brasília: DF. Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF. Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

CHAGAS, A. F. M. **Organização da Associação de Pais e Professores de alunos com altas habilidades ou superdotação (ASPAS) da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí/RJ**. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7705975. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 155–170, abri. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100011>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHAN, D. W. Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 211–221, july. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698620504900303>. Acesso em: 30 jun. 2021.

COLANGELO, N. **Counseling Gifted and Talent Students**. The Nacional Research Center on the Gifted and Talented. Iowa: University of Connecticut. University of Virginia. Yale University U.S. Department of Education. 2002. 40 p.

COURTINAT-CAMPS, A., & VILLATTE, A. Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel: des configurations familiales plurielles. **Psychologie Francaise**, França, v. 56, n. 3, p. 173–188, sept. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2011.08.002>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CUNHA, V. A. B. **Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães.** 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157321>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: Relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 24, e216840, out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020216840>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DAĞLIOĞLU, H. E.; SUVEREN, S. The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children’s actual performance. **Educational Sciences: Theory & Practice**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 444–453, [dec./mar.]. 2013. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 49–60, 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. *In*: DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132–151.

FREITAS, S. N. Orientações a pais e professores de alunos com altas habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 147–148, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N5D6sDXkx5p9b8z8PZxknqq/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, J. F. C.; FLEITH, D. S. Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 15–23, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100003>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. esp., e32ne211, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FORNIA, G. L.; FRAME, M. W. The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. **The Family Journal**, [s. l], v. 9, n. 4, p. 384–390, oct. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática Da Literatura: Conceituação, Produção E Publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set./fev. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>>. Acesso em: 03 out. 2021.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61–73. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 11–22, apr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>. Acesso em: 06 out. 2021.

LEONESSA, V. T. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000200014&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. O Perfil dos Profissionais da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 653- 665, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x18000>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 203–220, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200005>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MAY, K. M. Gifted Children and their Families. **The Family Journal**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 58–60, Jan. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar Em Revista**, Paraná, v. 36, e71530, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71530>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MILLER, A. **O drama da criança bem dotada**. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997. 109 p.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–25. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X61982%0A>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. P. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6893>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, E. C. B. B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110467>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/ Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/ Responsáveis e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 26, n. 1, p. 125–142. jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0125.pdf>. Acesso em 30 jun. 2021.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S. Y.; THOMSON, D. Family environment and social development in gifted students. **Gifted Child Quarterly**, [s. l], v. 58, n. 3, p. 199–216, Mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PRETTO, J. P. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 12, n. 5, p. 859–869, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-18462010005000087>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RECH, A. J. D. **Relação família-escola**: Uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades / superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X55329>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219–264.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em Atendimento Educacional Especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do

Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SAKAGUTI, P.M.Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**: a questão do assincronismo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55203/R%0A-%0AT%0APAU%0AMITSUYO%0AYAMASAKI%0ASAKAGUTI.pdf?sequence=1%7B%5C%26%7DNotAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SIMONS, D. C.; RAMÍREZ, A. B.; BELMONT, A. M. F.; RODRÍGUEZ, C. A. H. Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. **Revista de Psicología**, Lima, v. 33, n. 2, p. 299–332, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, P.V.C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337–346, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000200005>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, S. P. M. A. **Um estudo sobre o perfil de famílias com superdotados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cirp.2016.06.001><http://dx.doi.org/10.1016/j.powtec.2016.12.055><https://doi.org/10.1016/j.ijfatigue.2019.02.006><https://doi.org/10.1016/j.matlet.2019.04.024><https://doi.org/10.1016/j.matlet.2019.127252><http://dx.doi.org/10.1016/j.cirp.2016.06.001> i.o. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVERMAN, L. K. Counseling the gifted and talented. In: SILVERMAN L. K. (org.), **Counseling families**. Waco: Love, 1993. p. 151–177.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; CRUZ, G. C. Análise do percurso escolar de um estudante com altas habilidades em um contexto familiar multilíngue: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250057, dez. 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250057>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 383 p.

YILDIZ, S.; ALTAY, N.; TORUNER, E. K. Health, care and family problems in gifted children: A literature review. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 15–24, Aug. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.62>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAMIGNANI, D. R.; BANACO, R. A. Família homoparental e identidade. *In*: BRANDÃO, C. (Org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 175–203.

A LEITURA LITERÁRIA E A MULHER PRIVADA DE LIBERDADE: UM ESTUDO REALIZADO NA APAC FEMININA DE GOVERNADOR VALADARES

LUCIANA RIBEIRO GUIMARÃES

Mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, lunaguimaraes@gmail.com ;

NÁDIA MARIA JORGE MEDEIROS SILVA

Professor orientador: Doutora, Faculdade Interdisciplinar de Humanidades – UFVJM nadia.jorge@ufvjm.edu.br.

RESUMO

O direito à educação é para todos, inclusive para pessoas que estejam sob pena privativa de liberdade em instituições prisionais. Analisar as condições e os reflexos dessa educação ofertada no cárcere é de suma importância para que esse direito seja garantido e ofertado de forma eficiente ao indivíduo preso. O exercício da leitura é usual nas práticas educacionais de modo geral, inclusive no ambiente escolar carcerário. Ler, numa perspectiva mais complexa que a simples decodificação do código linguístico, é instrumento importante também para o processo educacional do sujeito privado de liberdade. Dessa forma, o objetivo do estudo é analisar as relações estabelecidas entre a leitura literária e as mulheres presas que cumprem pena privativa de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares. Para isso, a abordagem metodológica ocorre pelo cruzamento de dados gerados pela aplicação de um questionário e de sequências didáticas desenvolvidas por meio de textos literários. Algumas das mulheres presas, participantes da pesquisa, são alunas frequentes da EJA, Educação de Jovens e Adultos, com aulas oferecidas na própria instituição. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, desenvolvido através de pesquisa de campo. A pesquisa revelou que a mulher presa que cumpre pena na APAC/GV, denominada recuperanda, lê por outros motivos além da remição de pena pela leitura. Ela também lê como forma de se “afastar” da prisão através da evasão; para ocupar o tempo ocioso; por apreço pela ficção. As relações estabelecidas entre a mulher presa na APAC e a leitura literária é íntima, cotidiana e interativa.

Palavras-chave: Mulher privada de liberdade. Sistema prisional. EJA. Leitura literária.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a arte foi concebida como algo utilitário e a literatura tinha por objetivo ensinar ou fazer aprender algo. No entanto, ela não é apenas utilitária, de modo que é preciso assumir a fruição que proporciona. Por esses e outros motivos, Candido (1995) a entende como um direito inegável do cidadão. É sob esse aspecto que se firma o problema de pesquisa deste estudo – como se estabelece a relação entre a leitura literária e a mulher em situação de cárcere. Pretendo, na verdade, observar se o processo de leitura literária no ambiente prisional pode proporcionar à mulher encarcerada o alcance de um letramento literário, ou seja, se o processo de apropriação da literatura, enquanto linguagem, se constitui.

Esse entendimento de Cândido (1995) e o posicionamento de Jauss (1989) sobre a recepção do texto justificam esta proposta de estudo, por se tratar de um sujeito privado de liberdade, vivenciando a experiência do cárcere. Ou seja, pessoas que em algum momento da vida, necessitam do resgate de sua cidadania e da valorização de sua característica fundamental como seres humanos.

Acredito que entender a mulher para além de sua condição de pessoa criminosa, num contexto de punição, seja um aspecto facilitador para o entendimento de como se estabelece o caráter de ressocialização, que também implica o cárcere. É, portanto, fundamental observar a mulher no cárcere como um ser complexo e plural para comparar, cruzar dados e agregar resultados, buscando informações que reflitam sobre a influência da ficção enquanto representação subjetiva do real sobre esse ser reflexivo e passível de transformação, que é a mulher privada de liberdade.

O objetivo geral do estudo é analisar as relações estabelecidas entre a leitura literária e as mulheres presas que cumprem pena privativa de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares. Gera-se, a partir daí, os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a identidade do sujeito de pesquisa – a mulher privada de liberdade, a partir de questões relacionadas ao gênero, classe social, escolaridade, entre outros aspectos. b) Contextualizar e descrever o sistema prisional oferecido pela APAC – Associação de Proteção e Assistência ao Condenado, especialmente na APAC feminina. c) Compreender o contexto de leitura literária, letramento literário e remição de pena pela leitura dentro do espaço prisional.

Dessa maneira, por meio de análise qualitativa, a proposta de estudo foi realizada através de questionário e de sequências didáticas de textos literários, desenvolvidos com as encarceradas. A partir disso, verifiquei como se relaciona a mulher encarcerada e o texto literário e analisei até que ponto a mulher presa se engaja e se envolve com a leitura literária.

Entendi, portanto, que o diálogo dessa mulher presa leitora com o texto literário pode auxiliar a sua emancipação e libertação como indivíduo. Espero que isso a torne mais humanizada a partir do momento em que se depara com novas ou velhas situações, percebidas pelo texto ficcional através da leitura literária e que ela seja capaz de refletir sobre tais situações. Esse novo olhar pode propiciar a reflexão e uma possível nova atuação dela, no meio carcerário em que vive e, posteriormente, para além desse meio.

METODOLOGIA

Ao propor um estudo que sopesse o contato com a literatura através da leitura literária, considero a literatura como uma prática cultural refletida na dinâmica social em que a mulher presa esteja inserida. Não se trata aqui de um conceito de leitura literária excludente, que considera a relação do leitor com o texto artístico como algo desvinculado da realidade. É, na verdade, o contrário disso ao apreciar fatores presentes nessa realidade. Dessa forma a literatura ou o texto literário não estão num patamar superior ao leitor, como sendo algo intocável e acabado. O texto literário é aqui entendido como um produto cultural ativo, em processo, no qual o leitor interage por suas vivências. A literatura representa uma realidade social porque ela, em grande parte, reflete a vida. (WELLEK e WARREN, 2003)

Além disso, há também outra relação importante estabelecida entre o sujeito privado de liberdade e a literatura: a remição pela leitura. A remição por leitura foi instituída conforme estabelece a Recomendação n. 44/2013 do CNJ – Conselho Nacional de Justiça. A remição pelo critério da leitura garante ao preso a redução de quatro dias de pena por cada obra literária lida, com o limite máximo de 12 obras por ano. Para isso, o condenado tem o prazo de vinte e dois a trinta dias para a leitura do livro e apresentar uma resenha a respeito da obra. A resenha será avaliada por uma comissão específica e somente depois dessa avaliação, caso seja aprovada, os dias de redução de pena serão considerados.

Vale ressaltar que a pesquisa garantiu, dentro dos princípios éticos, o anonimato das participantes, passando pela aprovação do comitê de ética

em pesquisa e utilizando formulário de consentimento livre e esclarecido assinado por cada recuperanda participante desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário e de sequências didáticas dos contos “A moça tecelã” e “De água nem tão doce”, ambos da autora Marina Colasanti. O questionário, que buscou identificar o sujeito de pesquisa e sua relação com a leitura, foi uma adaptação da entrevista semiestruturada que seria aplicada originalmente. Tal mudança se deu como uma adaptação à nova realidade imposta pelo isolamento social ocasionado pela pandemia do Novo Corona Vírus, obrigando a realização do estudo em formato remoto. Ambos os contos usados nas sequências didáticas tratam de temas ligados ao universo feminino, intimamente vivenciado pelas mulheres pesquisadas em seu dia a dia tanto na prisão, quanto ainda fora dela.

A pesquisa se iniciou com a participação voluntária de 16 recuperandas, sendo algumas delas aluna da EJA. Ressalto que a prática de leitura entre as participantes, estudantes regulares ou não no ambiente prisional, é uma praxe entre elas por causa da remição pela leitura. A pesquisa foi perdendo participantes ao logo do estudo, por motivação direta da pandemia do Novo Corona Vírus. Algumas das participantes foram agraciadas por alvará de soltura ao longo do estudo, por fazerem parte de grupo de risco para a COVID19. Ir para casa tornou-se um direito delas nesse momento de isolamento social, além de ser uma forma de controle da doença entre a população carcerária. Em função disso a pesquisa foi finalizada com a participação de 8 recuperandas.

As participantes apresentam idade entre 22 e 58 anos; nível de escolaridade entre o ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo. Apenas uma participante declara ter chegado a ingressar no ensino superior, mas logo abandonou os estudos em função de seu envolvimento com o crime. Em sua maioria são mães, negras ou pardas, solteiras ou em união estável. Somente uma delas se declarou casada. Todas abandonaram os estudos em algum momento da vida por diversos motivos, sendo os principais deles: o trabalho e/ou o fato de irem morar com os companheiros. Essas informações refletem que as recuperandas da APAC correspondem ao padrão geral de mulher presa, que são em sua maioria negra, mãe solteira e com baixa escolaridade.

As respostas ao questionário revelam que essas mulheres mantinham relativo hábito de leitura mesmo antes de adentrarem ao sistema prisional, preferencialmente de cunho ficcional – especialmente os romances.

Dentro do sistema prisional todas as pesquisadas mantêm o hábito de ler, entretanto a pesquisa também revelou que a remição não é o único motivo pelo qual leem. Entre eles o principal é a evasão, seguido pela ocupação do tempo ocioso. Todas as pesquisadas revelam interesse em continuar lendo, mesmo quando deixarem o ambiente prisional. Destaco aqui algumas transcrições das respostas dadas pelas investigadas ao exporem o interesse em continuar lendo mesmo fora da prisão, ou seja, sem o estímulo da remição por leitura:

“Mim apaixonei por algumas leituras, faz eu sentir bem, e quando estou lendo parece que to vendo a cena.”

“porque me ajuda em vários pontos da minha vida emocional”.

“gosto de ler”.

“porque a leitura é muito importante para a nossa vida”.

“Porquê com a leitura podemos até mesmo mudar as atitudes e viajamos em um outro mundo com a leitura”.

“Hoje encherço o mundo de outra forma, quero cuidar dos meus filhos e recuperar todo esse tempo que estou longe deles e estuda sair formada e poder ter uma profissão”.

“por gostar de literatura Brasileira e histórias descobrindo um pouquinho de Novos mundos diferentes do meu e aperfeiçoar mais minha leitura.

“Para livrar as preocupações que tenho na minha vida, rotineira”.

“Para se aperfeiçoar cada vez mais”.

“Para me aprofundar em alguns assuntos”.

“porque le e uma arte que aprendemos para disinvolver nossas habilidades no dia a dia”.

“para aprimorar mais a minha leitura”.

“A gente aprende mais”.

“Porque aprendo lendo e ainda viajo nas histórias mim acalma”.

“Porque eu gosto”.

As respostas dadas pelas participantes indicam que as intenções de leitura dessas mulheres, são: o gosto pessoal; o reconhecimento delas de que leitura é algo importante; o aprimoramento da leitura; o aprendizado; e o mais recorrente: a evasão através da ficção, o que se confirma através de expressões como: *“descobrindo um pouquinho de Novos mundos diferentes do meu”, “viajamos em um outro mundo com a leitura”, “quando estou lendo parece que to vendo a cena”.* Para as mulheres privadas de liberdade pesquisadas, essa capacidade da leitura em transportar o leitor para uma realidade ficcional, parece ser algo relevante no seu cotidiano.

Outro aspecto importante a ser observado através do questionário é a interação do leitor com o texto. O questionário revelou dados importantes. 14 das 16 participantes disseram que os textos lhes causam algum tipo de emoção durante a leitura. Outro índice muito significativo é que 13 mulheres investigadas dizem que já mudaram algum pensamento ou comportamento, por causa de alguma leitura feita. São dados que confirmam a função social da leitura, que corrobora a interferência do leitor sobre o texto e o faz um ser ativo diante a prática da leitura. Essas constatações percebidas aqui são fundamentais para a continuidade desse processo investigatório que se estabeleceu com as sequencias didáticas dos contos: “A moça tecelã” e “De água nem tão doce”, de Marina Colasanti.

As sequências didáticas foram fundamentadas no estudo de Rildo Coson (2014) sobre letramento literário, sendo realizadas, como propõe o autor, em 4 etapas: motivação, apresentação, leitura e interpretação. Como, em razão da obrigatoriedade do trabalho remoto, não houve presença física entre mim e as participantes para promovermos conversas e provocações, a etapa da motivação foi realizada a partir da apresentação do filme “Estrelas além do tempo” e de um documentário intitulado “Parece comigo”. Ambos abordando o tema do feminino, além da negritude dessas mulheres. Em todas as etapas houve a parceria das funcionárias da APAC, que retransmitiam às pesquisadas todo o conteúdo através de arquivos salvos em *pendrive*, mostrados na TV da sala de aula e de material elaborado por reprografia para a feitura das atividades e posterior análise. Assim, na etapa da motivação, as pesquisadas assistiram aos vídeos e responderam a um pequeno estudo dirigido, feito na intenção de exploração dos temas abordados, estimulando nelas a curiosidade e a reflexão. A produção escrita das participantes sobre os filmes, revelou que as mulheres conseguiram compreender as ideias centrais das narrativas, conseguindo até mesmo relacionar as histórias vistas, a outras histórias já conhecidas e até mesmo ligá-las a vivências próprias, também relatadas.

Na etapa da apresentação, o objetivo é expor o autor do texto ao leitor, inseri-lo ao contexto de leitura através daquele que escreveu. Desenvolvi, para isso, videoaula apresentando a vida e a obra da autora – Marina Colasanti. Foi revelada origem estrangeira da autora, sua relação íntima e familiar com o mundo das artes, sua recorrência de escrita nos temas ligados ao feminino e sua militância feminista.

A etapa da leitura é aquela em que a participante mantém o contato direto com o texto principal da sequência didática. É o momento de ler o

texto, pegar o livro nas mãos, sentir o papel entre os dedos, visualizar as palavras diretamente. Esta etapa foi realizada em duas partes: a primeira, com o conto *De água nem tão doce* e a segunda com o conto *A moça tecelã*. A etapa também foi desenvolvida através de videoaulas gravadas, uso de slides e vídeos para condução da leitura dos textos. Preparei a leitura dos contos com a apresentação de elementos específicos que envolviam o tema do texto diretamente. Como por exemplo, a exploração da figura da sereia, seu habitat, lendas a respeito desses seres mitológicos, exploração do mito de Penélope e do elemento do tear para o texto, da além de exploração do vocabulário e dos contos. Tudo sendo retransmitido às participantes por intermédio das funcionárias da APAC, remotamente.

Cosson (2014) afirma que a interpretação da leitura literária é uma parte muito delicada da sequência didática. Ele aponta que isso envolve tão numerosas práticas a ponto de se tornar impossível conciliá-las, mesmo porque as reflexões a respeito da literatura trazem concepções diferenciadas do que seja a interpretação ou sobre a maneira como se deve proceder para interpretar textos literários. Conduzi parte dessa interpretação através de um estudo dirigido, respondido por escrito pelas participantes logo após realização da leitura de cada um dos contos.

Os questionamentos a respeito de ambos os contos conduziram as mulheres leitoras a reflexões sobre os textos, as quais auxiliaram no processo de interação e interpretação delas, possibilitando-as a se apropriar daquele conteúdo a partir da ficção. Essa reflexão, registrada através da produção escrita das participantes, revelou a manifestação da mulher privada de liberdade sobre seu entendimento de mundo a partir da representação ficcional do texto literário. Esta ficção, enquanto representação de uma realidade que poderia facilmente fazer parte do cotidiano de cada uma delas, toma a literatura como arte mimética.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Pierre Bourdieu (2007), o fato de estarmos incluídos na sociedade como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. A sociedade está formada num modelo em que as relações entre os gêneros colocam a mulher em uma situação de subordinação ao masculino. Mesmo que a mulher, por exemplo, seja a provedora do seu lar, mesmo que ela tenha

uma posição de “chefe” da sua família e não tenha diretamente relação de subordinação doméstica com um homem, esse sentimento de inferioridade é vivenciado e reproduzido fora de casa, no ambiente de trabalho e nas relações sociais de maneira geral.

O que se espera de uma mulher que desempenha seu papel plenamente em sociedade é que ela seja boa mãe, boa esposa, boa cumpridora dos seus deveres domésticos e profissionais. A mulher presa carrega em si a marca daquela que não foi uma mulher como a sociedade espera. São papéis historicamente definidos e demarcados pelo gênero, alocando a mulher numa categoria de ser deslegitimado (CORRÊA; ARÁN, 2008).

Cometer um crime, ser condenada e presa, tira dela a função da boa mãe, pois não mais poderá educar seus filhos estando longe deles na prisão. Não cumprirá mais o seu papel da provedora de uma família, sustentada por esse feminino transgressor. Sua plenitude enquanto profissional termina com o encarceramento, limitando-a a trabalhos aos quais lhes serão impostos no cárcere. A mulher encarcerada, além do peso de ser mulher numa sociedade patriarcal, carrega o estigma da pessoa presa, situação que a insere num contexto demasiadamente desfavorável.

Segundo Goffman (2013), a influência mútua entre as pessoas se estabelece de acordo com uma definição hierárquica prévia, na qual existem papéis e expectativas nas interações interpessoais. Em uma dada interação, o indivíduo passa a gerir o seu “Eu” de acordo com as impressões anteriormente constituídas, para que sejam alcançados determinados objetivos formulados previamente de maneira consciente ou não. Então, assim se estabelecem as interações sociais, conforme os atores com a plateia e com aquilo que se espera entre eles.

Conforme o que se depreende com o estudo de Goffman (2013), o papel de uma pessoa presa é conforme o que se espera dela. Assim, essa pessoa é vista como alguém que exerce um papel inferior: aquele que por ter cometido um crime não pode conviver entre os demais enquanto durar a sua pena. Entretanto, tal punição transcende o tempo da pena que mesmo depois cumprida, não é suficiente para que o papel representado por aquela pessoa se modifique e ela ocupe outro lugar menos desfavorecido no meio social. Trata-se de uma identidade estigmatizada, que se distancia daquele grupo dominador do meio social em que convive. O estigmatizado corresponde a um indivíduo, ou a um grupo de pessoas, que possuem características que os afastam da norma, são aqueles que sofrem rejeição, são discriminados, impedidos de integrarem determinadas áreas da sociedade. O estigmatizado

é detentor de defeitos que o diferencia daqueles que compõem o grupo dominante. (GOFFMAN, 2012)

A mulher presa, estigmatizada pelo feminino e pelo crime cometido, ocupa um lugar na sociedade de afastamento, de desumanização. Reduzida ao seu estigma, essa mulher não encontra crédito social ou respeito, está impedida de se comunicar em sociedade, o que a coloca num lugar de segregação, de pessoa excluída. É criado um tipo de deterioração na identidade desse indivíduo.

O perfil geral das mulheres presas no Brasil corresponde a pessoa jovem, pobre, mãe solteira, periférica, negra ou parda, de baixo nível escolar e condenada na maioria das vezes por envolvimento com o tráfico de drogas. São mulheres cujo vínculo familiar é extremamente forte. (BRASIL, 2006). O relatório INFOPEN 2018 revela um contínuo aumento no número de mulheres presas. O Brasil tem a quarta população carcerária feminina do mundo. São 42 mil mulheres presas no país (INFOPEN, 2018).

O encarceramento feminino ocorre num contexto de exclusão, no qual a pobreza e a opressão inserem a mulher encarcerada numa condição de vulnerabilidade. A mulher presa corresponde a uma figura feminina estigmatizada, subalterna e que muitas vezes busca o crime como solução de problemas de cunho financeiro. Apesar do grande crescimento da população carcerária feminina, não há uma preocupação do Estado em adaptar o sistema prisional às necessidades da mulher presa enquanto ser feminino. O necessário às adequações em conformidade ao gênero não é levado em consideração no sistema prisional brasileiro.

Atualmente, é a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) que dispõe a respeito das instituições prisionais no Brasil e do devido cumprimento da pena. Caso fosse seguida segundo o que dispõe, a reeducação e ressocialização de grande parte da população carcerária seriam alcançadas. O artigo primeiro, do Título I da Lei 7.210/84 (Lei de execução penal) diz que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (Art. 1º)”. Apesar desta lei ter objetivos bem delineados teoricamente, o que se vivencia na prática não condiz com o esperado. Os direitos dos apenados não lhes são devidamente assegurados.

As condições carcerárias não possibilitam a integração dos presos nas instituições, que apenas cumprem o papel de punir. A ineficiência das instituições carcerárias no Brasil no cumprimento do disposto em lei, de promover a integração social do preso, se dá por diversos fatores, entre eles

a superlotação, a falta de profissionais do direito proporcionalmente ao número de apenados, entre outros.

A ressocialização, porém, deve ser encarada não no sentido de reeducação do condenado para que este passe a se comportar de acordo com o que a classe detentora do poder deseja, mas sim como reinserção social, isto é, torna-se também finalidade da pena a criação de mecanismos e condições ideais para que o delinquente retorne ao convívio da sociedade sem traumas ou sequelas que impeçam uma vida normal. Sem tais condições, o resultado da aplicação da pena tem sido, invariavelmente, previsível, qual seja, o retorno à criminalidade. (SCHECARIA; CORREA JUNIOR, 2002, p. 146)

Goffman (2013) analisa os tipos de instituições que possuem caráter de “fechamento”, denominando-as de instituições totais. Afirma que instituição total é um local de resistência e trabalho onde muitos indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período, levam uma vida fechada e formalmente administrada. Para esse autor, a inserção da pessoa nas instituições totais causa o que ele chama de “mortificação do eu”. O autor considera a mortificação do eu em função da morte civil da pessoa, no cumprimento de suas novas obrigações institucionais e no cumprimento das regras internas da instituição.

A partir do que expõe o autor sobre as instituições totais, considero que as prisões brasileiras não conseguem, compreensivelmente, cumprir o papel que lhes é determinado pela Lei de Execução Penal no que diz respeito ao caráter ressocializador da pena. Excluir, afastar, “mortificar o eu”, parece tornar mais difícil a tarefa da pessoa presa conseguir se inserir da maneira como espera o Estado conforme a lei. Segundo relatório da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC (2019), o índice geral de reincidência nas prisões do Brasil é de 80%. Em se tratando dos presídios femininos essas dificuldades se apresentam ainda mais desafiadoras. Mulheres têm necessidades específicas à sua condição de mulher, que raras vezes são atendidas quando estão em cumprimento de pena privativa de liberdade.

A metodologia proposta pela APAC, propõem que os próprios recuperandos sejam corresponsáveis pela sua recuperação conjuntamente ao trabalho de voluntários que oferecem assistência no campo jurídico, médico, espiritual, psicológico, dentre outros. A segurança e a disciplina dentro da APAC são de responsabilidade dos próprios recuperandos e recuperandas,

com auxílio de voluntários e de funcionários, sem a presença de policiais ou de agentes penitenciários.

A APAC tenta promover para o recuperando, um cumprimento de pena individualizado. Por isso são constituídas por pequenas unidades feitas nas comunidades onde os próprios recuperandos cumprem pena. A capacidade máxima em cada unidade é de no máximo 200 pessoas atendidas.

Para que um preso seja transferido para uma APAC, alguns critérios devem ser seguidos, conforme o que dispõe a regulamentação da Portaria 538/PR/2016. São observados quatro requisitos fundamentais. O primeiro deles é que o preso esteja condenado, com sentença já transitada em julgado. O preso também deve ter família com residência na comarca onde esteja a APAC para a qual deseja ser transferido. O desejo de cumprir pena na APAC deve ser manifestado pelo preso por escrito, bem como o seu compromisso de seguir todos os regulamentos da instituição. E, por último, o preso entra numa lista de espera, na qual os primeiros a ser transferidos seguem um critério de antiguidade. Não cabe à APAC interferir nas transferências dos presos. O papel dela se limita a enviar semanalmente ao Poder Judiciário, informativo do quadro de vagas na instituição. A decisão e autorização das transferências cabe ao juiz responsável.

A instituição responsável pela manutenção da APAC é a FBAC, Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, tendo como órgão responsável a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP.

A Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC é uma Associação Civil de Direito Privado sem fins lucrativos que tem a missão de congregar a manter a unidade de propósitos das suas filiadas e assessorar as APACs do exterior. Mantém ainda a tarefa de orientar, zelar e fiscalizar a correta aplicação da metodologia e ministrar cursos e treinamentos para funcionários, voluntários, recuperandos e autoridades de modo a consolidar as APACs existenciais e contribuir para a expansão e multiplicação de novas APACs. (FBAC. 2019)

A relação das APAC em todo o Brasil com a educação e com o trabalho destaca-se em comparação com o sistema prisional comum. Atualmente são 256 recuperandos/as no ensino fundamental, 553 no ensino médio, 77 cursando o ensino superior e 49 fazem cursos profissionalizantes. Ao todo são 635 recuperandos/as estudando. Esses números são ainda mais significativos quando se trata das relações de trabalho. Todos os recuperandos e

recuperandas que se encontram na APAC trabalham: 2.414 em laborterapia; 1.052 em oficinas e unidades produtivas; 385 são trabalhadores das próprias APAC e 171 trabalham externamente. Fechando, dessa forma, o total de 4.022 pessoas que cumprem pena nas APAC. Além disso, o índice de reincidência prisional das APAC gira em torno dos 20%, o que é extremamente baixo em relação ao sistema prisional comum. (FBAC, 2019)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A impossibilidade de contato presencial com as investigadas quebrou a aproximação e a aquisição de informações importantes que só poderiam ser conseguidas através da observação e da convivência com as pesquisadas no ambiente prisional e no ambiente escolar dentro da prisão. Julgo que a tentativa de substituir esse contato através da intermediação de terceiros, na figura das funcionárias da APAC que foram ponte para esse processo, foi insuficiente. Afinal, estar junto, ver a expressão facial e as reações reais das pesquisada diante de uma leitura, participantes de um debate ou na intimidade de uma entrevista semiestruturada não poderia ser percebida com a distância e a frieza de uma tela de TV em videoaulas gravadas. Mas, apesar disso, a produção escrita das pesquisadas contribuiu, guardadas as devidas proporções, de forma satisfatória para a pesquisa.

O que revela a produção escrita das pesquisadas ao longo do estudo, é que a mulher privada de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares mantém uma relação íntima, cotidiana e de benefício com a leitura literária dentro do ambiente prisional. Elas leem cotidianamente para diminuir sua pena condenatória e por conta disso mantém uma ligação de prazer, evasão e de construção de conhecimento com o texto literário.

A identidade da recuperanda da APAC feminina de Governador Valadares corresponde a uma maioria de mulheres negras ou pardas, com baixa escolaridade, mães, provedoras – antes de entrarem no ambiente prisional e que almejam uma vida digna depois de cumprida sua pena.

O sistema prisional oferecido pela APAC é propício para as condenadas que desejam um cumprimento de pena em regime diferenciado do sistema prisional comum. As APAC apresentam baixos índices de reincidência comparados aos presídios comuns. Talvez isso seja reflexo de um contexto de ambiente prisional diferenciado pela constante relação com o trabalho e com a escolarização das recuperandas dentro do ambiente prisional, com o número reduzido de recuperandas nessas instituições que são pequenas,

pela ausência de policiais na administração e na segurança do lugar entre outros aspectos. Trata-se, portanto, de um sistema prisional em que a dignidade humana da pessoa presa é levada em conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de leitura literária dentro da APAC feminina de Governador Valadares está intimamente ligado à condição da remição de pena pela leitura. As mulheres são motivadas a ler por esse motivo. Entretanto, nem todas as leituras que são feitas poderão ser validadas para diminuição de pena e mesmo assim elas leem. Exemplo disso, é a própria pesquisa realizada para este estudo. As obras exploradas na pesquisa, já que foram lidas e discutidas em grupo, não podem ser aproveitadas para a remição, entretanto todas leram e se engajaram na pesquisa. Ler literariamente implica em interação com o texto, em ser capaz de ser persuadido pelo texto de alguma forma. Nem todas as pesquisadas alcançaram o mesmo nível de envolvimento com o texto. Das 8 participantes que finalizaram o estudo, 2 não conseguiram um nível satisfatório de interação com o texto, pois não compreenderam a ficcionalidade do texto como representação, fazendo uma leitura apenas decodificada, superficial do texto. Entretanto, de modo geral considero que a mulher privada de liberdade na APAC de Governador Valadares consegue fazer uma leitura literária eficiente dos textos ficcionais aos quais se dedica.

Trata-se, portanto, de uma mulher que apesar do estigma do próprio gênero e da condenação, se reconhece potencialmente capaz de alcançar propósitos novos após o cumprimento de sua pena. E a leitura literária tem papel importante nisso, uma vez que ela se mostra engajada no exercício da leitura literária, seja por meio do ambiente escolar presente na APAC, seja por estímulo da remição pela leitura. A narrativa da mulher pesquisada, observada a partir da sua produção escrita, revela um discurso no qual a recuperanda revela o seu entendimento de mundo por meio da leitura literária.

Desse modo, considero que este trabalho contribua para pesquisas na área, por haver poucos estudos sobre as relações da mulher presa com a leitura literária no ambiente prisional. Entender como isso ocorre é importante para que novas formas de aproveitamento da leitura literária no ambiente prisional possam ser futuramente desenvolvidas em benefício das mulheres presas. O produto das sequências didáticas contribui para que a mulher

privada de liberdade consiga construir conhecimentos através dos textos ficcionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Porto Alegre: Síntese, 2003.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em <www.brasil.gov.br>. Acesso em 03 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen. Referência: 06/2014. Disponível em: . Acesso em maio de 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORRÊA, M.C.D.V.; ARÁN, M. **Tecnologia e normas de gênero**: contribuições para o debate da bioética feminista. Revista Bioética, v. 16, n. 2, p. 191-206, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FBAC, Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados. **A APAC: o que é?**. Disponível em <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/realidade-atual/o-que-e-a-pac>. Acesso em fevereiro de 2020.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 8 ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva. 2013.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

SCHECARIA, Sérgio Salomão; CORRÊA JUNIOR, Alceu. **Teoria da pena**. São Paulo: editora Revista dos Tribunais, 2002.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^a ed., São Paulo: Global, 2003.

A LITERATURA DE CORDEL E O USO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA - O CORDEL ABC DA GEOGRAFIA

MARIANA DA SILVA FERREIRA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia (SME/PMSL) e na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), marianaferreira.geografia@gmail.com;

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Professora do Departamento de Geociências do CEFET-MG, rosasanabio@gmail.com;

VIVIANE MOREIRA MACIEL

Professora do Instituto Coração de Jesus (ICJ -MG) vmmoreiraviviane@gmail.com;

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA

Professor do Departamento de Geociências do CEFET-MG, ericoliv@cefetmg.br ;

RESUMO

Tendo como recurso a leitura do Cordel ABC da Geografia, do cordelista Antônio Carlos de Oliveira Barreto, associado a jogos digitais simples, foram realizadas atividades introdutórias sobre os conceitos e categorias da disciplina Geografia no Ensino Médio, em uma (1) turma do 1º ano Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte. Os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o trabalho estão presentes em David Ausubel, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Roger Chartier, entre outros. Por meio das atividades os estudantes correlacionaram a importância da Literatura de Cordel como patrimônio cultural brasileiro, o valor da Geografia para o cotidiano de cada um de nós e a ludicidade presente em jogos digitais. Possibilitou aos mesmos fazerem analogias e sínteses com o conteúdo de Geografia designado para essa proposta didática, utilizando-se de diferentes linguagens. Considera-se que resultou em uma aprendizagem significativa e com sentido realizada no ensino remoto emergencial, tornando o ensino mais interessante e animado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Literatura de Cordel, Jogos, Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

A complexidade do ensino e aprendizagem escolar exigem do professor a busca por metodologias capazes de otimizar o seu trabalho em sala de aula. Para contribuir com esse desafio destacamos a utilização de múltiplas linguagens no ensino de Geografia, nesse estudo especificamente, por meio da Literatura de Cordel.

Entre as grandes dificuldades dos estudantes, sejam eles de qualquer nível de ensino, estão a leitura e análise de textos. O que ocorre mesmo que no cotidiano das atividades escolares destes envolvam pesquisas, trabalhos escritos, seminários, entre outras atividades que impliquem a necessidade de ler, compreender e analisar textos. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009). A partir dessa afirmação complementa-se o fato que, motivar o estudante e orientar para leitura, análise e produção de texto não se restringe apenas ao componente curricular Língua Portuguesa.

Na procura e reflexão constantes de trajetos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, observa-se o emprego de diferentes recursos em sala de aula como motivação para despertar de maneira significativa o interesse dos alunos pela disciplina. Fazendo de cada professor um educador-pesquisador, permitindo que cada um de nós possa tratar do que é próprio ao ensino a partir de uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento geográfico.

Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Filizola (2009):

De início, não podemos perder de vista que a escola lida com um saber específico, o saber escolar. Sendo assim, a presença em sala de aula de formas de expressão das múltiplas linguagens, como um texto literário, dentre eles a poesia, uma fotografia aérea ou um filme deve atender àquilo que é próprio do ensino de Geografia. A leitura e interpretação dessas formas de expressão das linguagens nas nossas aulas devem estar a serviço do desenvolvimento do olhar geográfico, da interpretação geográfica do mundo que nos cerca, e não o inverso. (FILIZOLA, 2009, p.88)

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) também corroboram com o pensamento que textos escritos, materiais gráficos, cartográficos e outras linguagens, associados aos conceitos e conteúdo da disciplina de Geografia ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de

entendimento do mundo. Dessa forma os diferentes materiais e linguagens podem ser utilizados como recursos didáticos, entre eles a literatura com a finalidade de desenvolver o conhecimento do espaço geográfico.

A Geografia no Ensino Médio mostra como a “reflexão, neste momento de tantas mudanças, é significativa no sentido de vislumbrar alternativas possíveis para tornar a escola ligada com a vida, resguardando sempre o seu papel”. (CALLAI, 1999, p. 61). Sabe-se que boa parte dos estudantes, ao longo de sua jornada escolar, muitas vezes, tiveram um contato desconfortável com a disciplina Geografia, criando-se uma noção preexistente e errônea em relação à mesma, definida como uma disciplina repetitiva e superficial, focada na memorização. Isso não se trata de um conjunto de problemas concernente a uma disciplina específica, mas, de um modelo de educação ultrapassado, em que o discente não era estimulado a pensar, onde o silêncio imperava nesse panorama, além do fato do discente não perceber nenhuma similitude entre os temas apresentados em sala de aula com a sua vida diária. Ou seja, julgando o “sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato” (CALLAI, 2001, p. 136).

A necessidade de suplantação dessas imagens decompostas do ensino da Geografia encontra-se em Callai (1999), que sustenta: “Na área das humanidades, embora não exclusivamente, é recorrente a preocupação com a instrumentalização do aluno para a formação do cidadão” (CALLAI, 1999, p. 61).

A materialização de uma alfabetização de mundo que precede a apropriação da escrita formal, transforma o indivíduo em sujeito arguto, o suficiente para reconhecer-se oprimido e desejoso de traçar seus próprios caminhos; há uma tomada de consciência; a superação de uma contradição – “é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 48).

Em harmonia com Freire (1985, 1987), Giroux e McLaren (1993) evidenciamos de “um discurso programático para fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e os valores que eles necessitam para exercer a compaixão e a liderança necessárias para encontrar suas próprias vozes [...]” (GIROUX; MCLAREN, p. 22, 1993).

“Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 60). Explorando a ligação entre ação humana e realidade objetiva, Freire (1987) a esclarece, sucessivamente:

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”. (FREIRE,1987, p. 61)

A compreensão frente a esse antagonismo oprimido-opressor alcança, igualmente, o educador, com decorrências em suas práticas. Por essa razão, o decurso educativo pode ser libertador, tanto para o discente quanto para o professor, oportunizando a saída de um “mundo fechado”. Vendo cada processo educativo como um ensejo a uma ponderação refletida, com possibilidades de ajustes nesse caminhar por todos os envolvidos. Mais uma vez, Freire (1987) medita sobre esta acepção capital da condição humana, logo:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE,1987, p. 65)

As respostas, evidentemente, não estão na interioridade de eventuais materiais/recursos didáticos que venhamos a aplicar em sala de aula. No entanto, os mesmos poderão avigorar o aprendizado desde que sua implementação tenha sentido e fins transparentes, nesse caso, os objetivos e planejamento educativos (porquê, para quê e depois, como e quando), antecedem a aplicação desse ou outro dispositivo didático. Isto é, o valor está na intencionalidade didático-pedagógica da exploração desses meios e suas potencialidades.

A partir das pesquisas de Ausubel (2000), compreendemos que os recursos didáticos “são potencialmente significativos”, contribuindo para o surgimento de uma futura aprendizagem significativa quando correlatos com vivências anteriores, estímulos durante as atividades e um aprendizado

alicerçado por novas experiências com outros partícipes. Essa conjuntura propicia em seu curso, uma nova estruturação cognitiva do discente que vai sendo rearranjada continuamente, permitindo a edificação de conceitos originais e mais aprofundados adiante. Moreira e Massini (2009) lança luz a esse respeito:

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos. (MOREIRA; MASINI, 2009, p.17-18).

Todavia, não podemos nos esquecer de como os conteúdos escolares, trabalhados em disciplinas pouco permeáveis, fechadas em si mesmas, podem ser assimilados de forma desagregadora. Numa situação tal e qual, o diferenciador acha-se – não casualmente – nas ações proativas do professor somadas à biografia do discente. Por conseguinte, ainda com Callai (1999, p.62), “espera-se que o aluno tenha uma visão da dinâmica geral”, acredita-se que:

[...] seja possível ao aluno construir um conhecimento que considere o saber empírico adquirido na sua própria vivência, contraposto ao conhecimento científico que a humanidade acumulou, gerando o seu aprendizado. É este, então, um momento da escolaridade em que o aluno pode adquirir uma cultura geral, uma visão do mundo e de suas formas de interpretação, que supere o senso comum e lhe sirva de ferramenta para seguir adiante na sua formação profissional. (CALLAI, 1999, p. 63).

Na perspectiva de Giroux e McLaren (1993), enquanto educadores, ainda não conseguimos alavancar uma proposta de escola que associe “a educação pública aos imperativos da democracia, ao invés de às estreitas demandas do mercado, ou a urna lógica cultural que vá além do etnocentrismo [...]”; faltando uma “discussão sobre como o significado e a natureza da educação pública podem ser situados num contexto mais amplo”. (GIROUX & MCLAREN, p. 23, 1993)

Enquanto não atingimos tais fins, tentamos fazer do nosso exercício como educadores uma práxis crítica, dentro do possível. Na disciplina

Geografia, a concatenação complexa dos elementos constitutivos da realidade do discente faz-se por meio de um letramento geográfico paulatino, subjetivo e não-uniforme, com o avanço de um raciocínio ajuizado, engendrado em todas as ambiências, na escola e fora dela.

Entretanto, no espaço escolar, em razão da natureza sistematizada dos conhecimentos escolares, com a mediação dos professores, a reciprocidade e a interação de ideias entre pares, a reflexão pode ser encorajada e frutificar. Conferindo ao sujeito-discente situar-se no mundo, consoante Callai (2001):

A Geografia que estuda este mundo, expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade. (CALLAI, 2001, p. 138).

Desta maneira, os autores viram na literatura de cordel, um possível recurso didático apto a contribuir para o aprimoramento de um raciocínio geográfico. Conjugando fatores atrativos como cultura e patrimônio do país, a materialidade original do meio, as expressões linguísticas e visuais dos folhetos de cordel, suas representações e escalas, o interesse despertado por seu emprego em sala de aula, sua oralidade compartilhada e seu liame com conceitos geográficos primordiais, resumidamente.

A origem da literatura de cordel é antiga, remonta à Idade Média, e foi trazida ao Brasil pelos portugueses. Seu desenvolvimento e produção inicial concentrou-se na região Nordeste, sua primeira matriz em terras brasileiras. (CURRAN, 2003).

Posteriormente, com o aumento da urbanização brasileira e as migrações de gerações de nordestinos para diferentes regiões do país à procura de trabalho, fugindo das secas, ocorreu uma disseminação de seus modos de vida e cultura. Expandindo-se, dessa feita, o conhecimento sobre a literatura de cordel e a sua criação poética.

A literatura de cordel no cenário escolar pode promover o desejo do aluno em aprender, permite que ele perceba as conexões entre os saberes da população expressos nos folhetos de cordel e os ensinamentos advindos da sala de aula pelo dialogismo, fazendo uma amálgama dos mesmos, agregando ainda as suas próprias contribuições.

Possibilita também a interdisciplinaridade, pois exprime a diversidade e complexidade da sociedade brasileira em inúmeras perspectivas, e nesse caso, evidencia a riqueza e o valor da disciplina Geografia. No processo educativo, o aluno poderá intuir claramente, o engenho, as habilidades e os méritos presentes na literatura de cordel, como instrumento para o ensino, como literatura e como patrimônio cultural. Ao ser empregado nessa proposta facultou a averiguação de uma alfabetização geográfica, indo além das rimas e por meio delas, oportunizou a dilatação do ensino-aprendizado, dando-lhe sentido.

“Ensinar é, antes de mais nada, o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor.” (VLACH, 1991, p.80). Mediar proporciona essa expansão e dá significado por não se tratar de uma via única onde o conteúdo será apenas informado e sim, por confrontar o conhecimento subjetivo do aluno com uma manifestação artística que mescla conhecimentos como escrita, a oralidade e a técnica da xilogravura.

Dessa forma, o trabalho com a Literatura de Cordel corrobora para a compreensão das diversas formas de se interpretar o mundo, uma conexão entre um conjunto de conhecimentos e a realidade vivida. A representação da linguagem por meio de signos, a maneira que essa linguagem se apresenta nos diálogos e a representação pela gravação na madeira até a fabricação final do folheto de cordel e sua exposição nas bancas dos artistas ou dependurados nos barbantes, oportunizam o contato com a cultura regional brasileira que é tão diversa.

A respeito da linguagem observa-se uma oportunidade de apresentar um vocabulário novo de elementos geográficos em sala de aula, com o professor fazendo o contraponto, isto é, estabelecendo a relação entre o texto dessa literatura visto pelo coletivo e sua análise dentro de um sistema conhecido na Geografia, estimulando os alunos a irem adiante, recriando as informações ali contidas.

Ademais, faz-se o natural convite da literatura de cordel que convoca à leitura do texto desde a capa, seguindo por seus versos elaborados e espirituosos, e nessa circunstância, com uma tônica atraente; o seu folheio, o desvendar pela oralidade compartilhada, tudo favorecendo a absorção do conteúdo.

Cândido (2006) ao elucidar sobre a ligação entre a literatura e a sociedade, apresenta a seguinte colocação: “[...] surge uma pergunta: qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” E ele continua

imediatamente com outra pergunta: “qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?” (CÂNDIDO, 2006, p. 28).

Nos reportando novamente a Cândido (2006): “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CÂNDIDO, 2006, p. 31). Na vanguarda ele aprofunda sua teoria:

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação interhumana [...] (CÂNDIDO, 2006. p. 31).

Em vista disso, no nosso entendimento não há fragmentação/dissociação no ambiente educativo com o uso da literatura de cordel, tende a ser vista numa ótica integralizadora e igualmente, subjetiva. Com a comunicação sendo impelida no ensino-aprendizagem, segue-se a natural transmissão de noções e conceitos, aprofundados na relação dialética.

Com Bakhtin (1997) absorvemos a ideia da “palavra como meio (na língua), e a palavra como algo pensado. A palavra pensante pertence ao domínio das finalidades. A palavra enquanto última e suprema finalidade” [...], introduzindo o conceito de cronotopo do representado, de quem narra e de quem é o autor (BAKHTIN, 1997, p. 374). Sendo que “um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores.” (BAKHTIN, 1997, p. 374).

Estudar a cultura (ou uma de suas áreas) no nível do sistema e no nível superior da unidade orgânica: uma unidade aberta, em evolução, não determinada nem predeterminada, capaz de se perder ou de se renovar, transcendendo a si mesma (ultrapassando seus próprios limites). (BAKHTIN, 1997. p. 375).

A literatura de cordel situa-se na metalinguística preconizada por Bakhtin (1997) ao denotar diversas “formas e graus de *alteridade* da palavra do outro e pelas diversas modalidades do comportamento que lhe é reservado (estilização, paródia, polêmica, etc.)” (BAKHTIN, 1997. p. 372). Ela ostenta com toda sua riqueza a necessidade de uma “cultura com uma multiplicidade de tons”. (BAKHTIN, 1997. p. 375.). E que “O tom único é inaceitável”

(BAKHTIN, 1997. p. 374.), ou seja, uma visão elitista da cultura não tem mais lugar na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Para alcançar a meta de trabalhar com a Literatura de Cordel no panorama das diferentes linguagens a serem exploradas em sala de aula, foi indispensável a pesquisa prévia sobre o gênero literário e sua contribuição no ensino; a leitura e análise do cordel escolhido, a elaboração e aplicação da sequência didática; a descrição dos resultados alcançados, síntese e considerações acerca do desenvolvimento da proposta e as possibilidades previstas.

Para enriquecer o processo educativo aliou-se o cordel com um jogo de roleta, sugerido pelos próprios alunos e encontrado gratuitamente na internet, onde a partir de palavras-chaves encontradas no Cordel ABC de Geografia, os mesmos as associaram com conceitos e imagens. O jogo e a escrita da literatura de cordel são complementares, faces de uma mesma moeda, são atrativos e fazem com que o círculo da leitura seja penetrável segundo Chartier (1988), “e pode haver aí intercâmbio sobre aquilo que é lido porque há proximidade e convívio.” (CHARTIER, 1988, p 144).

A leitura privada ganhou contornos de leitura coletiva em meio ao ensino remoto emergencial, nesse sentido, tornou-se particularizada, sobrepujando a desumanização inerente ao sistema.

Chartier (1988) destaca que “o texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas”. E o fato de usarmos os meios digitais, “não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós.” (CHARTIER, 1988, p 152), como os folhetos da literatura de cordel, entre outros.

E essa relação com o texto, se lido e/ou ouvido, se num livro, folheto ou num jogo, será maior ou menor em função das habilidades e interesses do leitor, o que por sua vez, afetará o desenvolvimento e a elaboração de seu sentido. Assim, podemos dizer “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (CHARTIER, 1988, p 152),

Todas as tecnologias devem ser consideradas no seu tempo e espaço históricos, elas não desaparecem, são reelaboradas e mescladas a novas

que vão surgindo continuamente. O professor deve fazer um esforço para conhecê-las, para se desejar, aplicá-las e conciliá-las com os seus propósitos didático-pedagógicos. Não esquecendo, entretanto, que todos esses meios são meros “suportes” para o ensino-aprendizagem.

A dinâmica de trabalho com os estudantes foi planejada em consonância com o programa da disciplina Geografia, em 1 (uma) turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte. O roteiro didático é apresentado por meio das seguintes etapas:

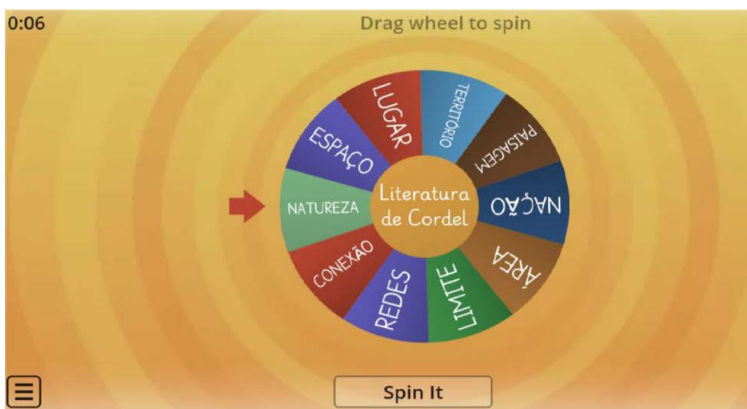
1. Avaliação diagnóstica sobre a conceituação da Geografia, sua utilização, categorias e princípios metodológicos;
2. Conversa com a turma sobre os diversos gêneros literários, entre eles a literatura de cordel;
3. Entrega para os grupos, anteriormente escolhidos, dos folhetos do cordel a ser trabalhado; tendo como tema a introdução ao estudo da Geografia;
4. Pesquisa em grupo sobre a literatura do cordel e suas características (história, oralidade, temas gerais, produção...);
5. Leitura individual do cordel escolhido; discussão *online* – definição do que seria a literatura de cordel e suas particularidades;
6. Leitura coletiva do cordel escolhido;
7. Levantamento por cada grupo sobre os conceitos, categorias e princípios geográficos encontrados no cordel; projeção do cordel em sala para facilitar a análise das rimas e seus sentidos;
8. Elaboração da roda (roleta) e dos cartões aleatórios baseados no Cordel ABC de geografia e nas discussões realizadas (Figuras 01, 02 e 03);
9. Observação do texto do cordel e identificação dos elementos geográficos nos jogos, e debate coletivo sobre os mesmos;
10. Conclusões coletivas;
11. Avaliação das atividades.

Figura 01 - Jogos digitais utilizados pelos alunos



Fonte: WORDWALL.net,

Figura 02 - Jogos digitais utilizados pelos alunos. (roda aleatória)



Fonte: WORDWALL.net,

Figura 03: Jogos digitais utilizados pelos alunos. (cartões aleatórios)



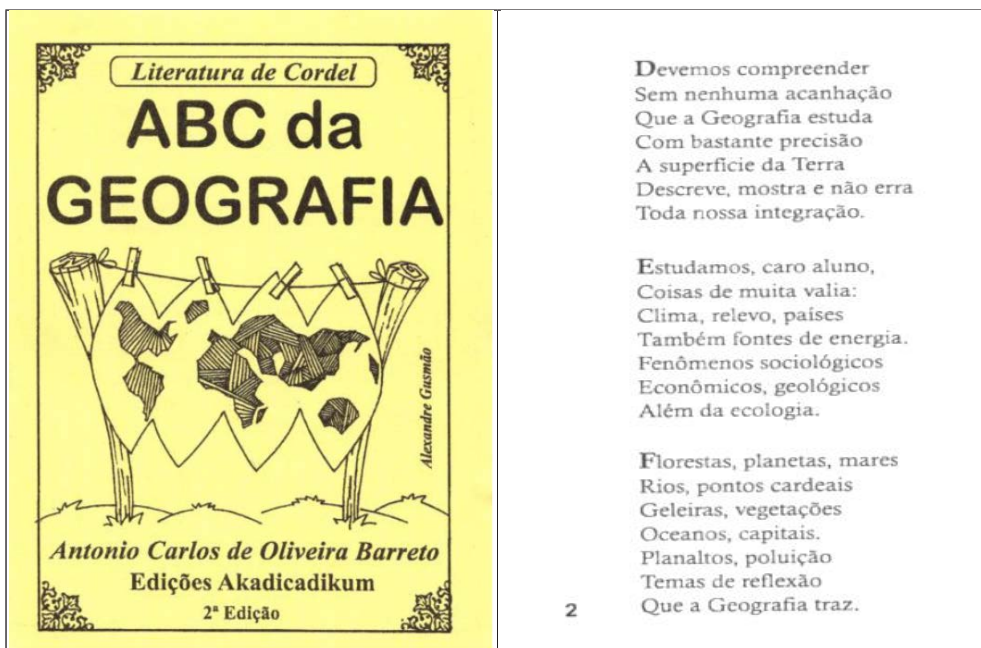
Fonte: WORDWALL.net,

ABC da Geografia de Antônio Carlos de Oliveira Barreto

Segundo Marinho e Pinheiro (2012) a expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos para designar os folhetos vendidos nas feiras, “sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.18).

O cordel escolhido para apresentar as noções de Geografia é intitulado ABC da Geografia Figura 4 e 5. A autoria é de Antônio Carlos de Oliveira Barreto. Ele nasceu na fazenda Boa Vista no município de Santa Barbara no estado da Bahia. Desde 1975 reside em Salvador. As informações que seguem constam no que foi disponibilizado a seu respeito em seu blog “A voz do Cordel”.

Figuras 04 e 05 - Capa e folha interna do Cordel ABC da Geografia



Fonte: BARRETO, A. C. de Oliveira. Literatura de cordel – ABC da Geografia. Salvador: Edições Akadicadikum, s/d

O título do folheto já apresenta o estilo, trata-se de folheto do tipo ABCs. São [...] poemas narrativos em que cada estrofe corresponde a uma letra do alfabeto. Nesse sentido [...] dão conta de um assunto de A a Z.

O folheto de cordel no estilo ABC, possui oito páginas, onde o tema é tratado em ordem alfabética, no folheto escolhido para essa proposta didático-pedagógica o tópico é a Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A curiosidade dos alunos foi aguçada nessa proposta por uma série de fatores, a maioria nunca tinha lido um folheto de cordel, e por estarem imersos num ambiente virtual colaborativo e identitário, buscaram rapidamente informações e trocaram experiências sobre a literatura de cordel, o que facilitou a imersão do tema trabalhado.

Ao mesmo tempo, auxiliaram a professora propondo a inserção do jogo nas atividades, realizando as etapas de modo ágil e eficiente; culminando com um debate online ao final, mediado pela professora.

Durante as atividades, os estudantes articularam uma série de informações, definiram o início das primeiras aceções e as modificaram, desde o que seria a literatura de cordel, os conceitos geográficos trabalhados, os fatos presentes no cordel pesquisado e aqueles trazidos para o debate compartilhado em função de seus conhecimentos prévios. Chegando ao final, partindo-se do geral para o individual, na elaboração de princípios responsáveis pela formação de uma aprendizagem significativa.

E essa forma metalingüística do cordel tornou-se mais atraente para os alunos também pela aplicação dos jogos. Uma geração de crianças e jovens denominados “Homo zappiens”, evidenciando suas “habilidades distintivas” e acentuando as “similaridades entre jogar e aprender”; e “se, e como, a aprendizagem mudou por causa da tecnologia. Para fazê-lo devemos primeiro observar mais de perto a própria aprendizagem” (VEE; VRAKING, 2009, p. 72). Os mesmos autores explicam o significado de aprendizagem como “essa capacidade de reconhecer padrões em nossa experiência e de melhorar nossas respostas a eles” (VEE; VRAKING, 2009, p. 74).

Nesse sentido “a aquisição de informações e a conseqüente transição para o conhecimento baseiam-se no que o indivíduo pensa ser importante”, “é toda vez que grupos de pessoas têm de coexistir”, eles apreendem mais facilmente sobre as relações e o seu ambiente “(VEE & VRAKING, 2009, p. 74).

A destreza e a aptidão com que esses jovens transitam pelo mundo virtual é patente, Marc Prensky os chama de “nativos digitais”, reiterando que “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os

mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. E proclama: [...] “os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem” (PRENSKY, 2001, p.1). Portanto, já passou da hora de darmos voz e mais autonomia para os nossos alunos no encadeamento didático, pois nesse processo todos são copartícipes.

Em conexão com o tema proposto e os assuntos abordados no folheto de cordel - ABC da Geografia, é possível relevar que ao realizar a divulgação do tópico o autor-poeta – Antonio Carlos de Oliveira Barreto – indica para o leitor a importância e a abrangência da Geografia como : “Basta olhar para a Natureza, E o espaço em que habitamos, Que vamos compreender como nos relacionamos, Com o meio ambiente, De maneira consciente, E assim nos situamos (BARRETO, s;d, p. 1).

E continua ao acentuar as inter-relações que acontecem no campo da Geografia: “Devemos compreender, Sem nenhuma acanhação, Que a Geografia estuda, Com bastante precisão, A superfície da Terra, Descreve, mostra e não erra, Toda essa integração; Estudamos, caro aluno, Coisas de muita valia: Clima, relevo, países, Também fontes de energia, Fenômenos sociológicos, Fenômenos geológicos, Além da ecologia”... (BARRETO, s;d, p. 2).

Essa exploração didático-pedagógica não tem como objetivo criar um parecer sobre a obra em questão, mas vislumbrá-la como um recurso possível em sala de aula, como uma introdução à conceituação e propósitos da disciplina Geografia, trabalho realizado em uma (1) turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte – MG.

O poeta-autor, paulatinamente, vai suprindo de ideias o leitor, de maneira bem humorada. Nesse caso, a curiosidade instigou as pesquisas, e os alunos a partir das discussões e leituras coletivas foram configurando suas próprias concepções sobre a Geografia, trazendo-a para seus cotidianos.

Tanto folheto de cordel como os jogos mostraram-se eficazes em suas funcionalidade, ambos tornaram-se materiais “potencialmente significativos.” (AUSUBEL,2000), para os alunos, contribuindo para que ocorresse de um lado, a retenção de informações de forma sistematizada na estrutura cognitiva de cada aluno, e de outro, promoveu a combinação entre o encadeamento cognitivo e a afetividade, pelo contentamento em utilizarem os jogos no seguimento educativo.

A linguagem do cordel utilizado por meio de rimas bem casadas e numa linguagem acessível, favoreceu a assimilação dos conceitos geográficos. Com a atividade proposta, a ela foram agregadas outras formas de leituras e pesquisas, permitindo momentos de divertimento e espontaneidade em meio a leitura das rimas. Nesse ambiente mais informal, sem pressões, os conhecimentos foram sendo construídos em conjunto, sobrevivendo um ensino-aprendizagem por investigação e também, animado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura de Cordel é vista por muitos como inferior por vir do povo, essa visão principalmente nos meios acadêmicos, é preconceituosa, parcial e elitista. Ela é um gênero literário que merece ser mais divulgado e lido, e por que não na escola?

Para Luciano (2012), ela não deve ser vista como folclórica que lhe imporia o estigma de inferioridade, mas como literatura brasileira. (LUCIANO, 2012, p. 17). Ela expressa em seus versos as transformações intercorrentes nas sociedades, e expõe conseqüentemente, visões de mundo culturalmente construídas por cada uma delas.

Esse dinamismo existente no seio da cultura e nos mecanismos pelos quais ela se manifesta, um deles a literatura de cordel, é novamente reelaborado como recurso pedagógico, onde os alunos congregam novas informações e saberes ao que já existe, dando-lhes novas conceituações, reconstruindo-as na forma de conhecimento.

Curran (2013) registra as modificações na literatura de cordel na contemporaneidade, cada vez os folhetos de cordel voltam-se para os “acontecimentos, notícias e problemas do tempo presente. [...] definitivamente, de temas ‘modernos’ e preocupações do fim do século.” (CURRAN, 2013, p. 275). A materialidade de um folheto de cordel direcionado aos conceitos geográficos é prova disso.

De acordo com Galvão (2002) “são pouco complexas as análises que tendem a dicotomizar o oral e o escrito, atribuindo a essas duas dimensões constitutivas da cultura características que lhes seriam naturalmente inerentes” (GALVÃO, 2002. p. 23). E pelas palavras da mesma autora em suas pesquisas sobre literatura de cordel apreendemos que:

Além de mediada pelo outro e pela oralidade, a leitura de folhetos também se caracterizava por um outro componente – diretamente relacionado aos dois anteriores – que

parecia decisivo para torná-la mais próxima daqueles que não tinham muita intimidade com o mundo da cultura escrita: a memorização. (GALVÃO, 2002. p. 13).

O aproveitamento dessas duas linguagens promoveu o aumento do interesse pela Geografia. O emprego do cordel – ABC da Geografia – do poeta Antonio Carlos de Oliveira Barreto, exibiu novas oportunidades didáticas na introdução de noções geográficas, chamou a atenção dos alunos pela curiosidade, pela apreensão coletiva e pela oralidade.

Associado com uma avaliação diagnóstica inicial, permitiu o aprofundamento das ideias inseridas ali poeticamente, auxiliando a verificação das mesmas e sua apropriação pelo debate. O que não torna essa prática um fim em si mesma cabendo ao docente a busca por renová-la trazendo novas óticas e ações no intuito de realizá-la com outras turmas em anos posteriores.

A colocação dos jogos na prática, por sugestão dos próprios alunos, aumentou a participação dos mesmos e eles sentiram-se mais valorizados. Reforçou ainda a correlação entre os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo a “âncoragem” para novas ideias e suas recorrentes reestruturações cognitivas.

Os alunos da mesma maneira, distinguiram a intenção das atividades, aprenderam as acepções numa roda descontraída, tornando o ensino-aprendizado íntimo e ao mesmo tempo, compartilhado. Os professores reafirmaram a qualidade da literatura de cordel como meio didático-pedagógico da mesma forma que os jogos, sendo que essa experiência exitosa os entusiasmou a continuarem suas pesquisas, buscando/criando novos recursos e metodologias para um ensino-aprendizado significativo na Geografia da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ªed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. A. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
BARRETO, A. C. de Oliveira. **Literatura de cordel – ABC da Geografia**. Salvador: Edições Akadicadikum, s/d.

BARRETO, A. C. de Oliveira. Voz do Cordel. Disponível em: <<https://barretocordel.wordpress.com/capas-de-cordel/>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CALLAI, Helena C. **A Geografia no Ensino Médio**. Terra Livre, nº 14. São Paulo: AGB, Julho - 1999.

CALLAI, Helena C. **A Geografia e a escola**: muda a Geografia? Muda o ensino? In: Terra Livre. n. 16. São Paulo, 1º sem./2001.]

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1980.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro** – do leitor ao navegador. São Paulo, SP: Fundação Editora da UN ESP (FEU), 1988.

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba, PR: Base Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, Memória e a Mediação do Outro: Práticas de Letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – O caso do Cordel. In: **Educação Social**, V. 23, nº 81, p. 115-142, dez 2002.

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e objetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 1993.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga; São Paulo: Editora Luzeiro, 2012

MARINHO, Ana C.; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio, MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **Imagem – Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1998;

VEEN, Win e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VLACH, R. F. Vânia. **Geografia em Construção**. Minas Gerais: Lê, 1991.

A LITERATURA SURDA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO

Mestre pelo programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB) na área de Libras. Intérprete Educacional de Libras. E-mail: nadiafaraujo@ufpi.edu.br;

THAYANE NASCIMENTO FREITAS

Mestranda Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Docente da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC-Teresina. E-mail: thayanny_freitas@hotmail.com;

TARCÍSIO WELVIS GOMES DE ARAÚJO

Mestrando Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor/Instrutor de Libras (SEDUC - MA); E-mail: twgaraujo@gmail.com.

RESUMO

Considerando a educação de Surdos, no que se refere a formar leitores críticos, reflexivos e construtores do seu próprio pensamento, foi idealizada a escrita desse artigo. Destacamos a importância de incentivar o ensino da literatura surda no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido cabe dizer que a escola é o espaço fundamental para mediação desse processo. O artigo objetiva analisar as práticas educacionais e metodologias utilizadas por professores em salas de aulas regulares, para o ensino da literatura infantil na formação cultural, linguística e identitária de estudantes surdos na Educação Infantil. No que cerne ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na pesquisa qualitativa, exploratória e do tipo bibliográfica referente ao objeto de estudo. Com os resultados obtidos na pesquisa podemos inferir a necessidade de uma educação bilíngue para estudantes surdos, em que o ensino seja realizado em Libras, abordando aspectos relativos à cultura e literatura surda, com o intuito de formar um leitor crítico-reflexivo por meio do uso de diferentes gêneros textuais e o uso da escrita de sinais (SignWriting).

Palavras-chave: Literatura surda. Ensino aprendizagem. Educação Infantil. Leitor.

INTRODUÇÃO

O ato de ler proporciona ao indivíduo a possibilidade de entender as formas de valorização da vida em sociedade. A presença da literatura no ambiente educacional, visa a possibilidade de aprendizagem, visto que o texto literário instiga o imaginário, a fantasia da criança, facilitando sua comunicação e interação com o meio, ou seja, desperta o interesse pela criação, por novas descobertas.

Algo privado aos Surdos¹, já que no passado a educação direcionada a esse público, foi totalmente reprimida, discriminada em relação àquele que possuísse alguma limitação no seu aspecto físico, mental. Sendo assim, por um longo período não houve no processo educativo, práticas que favorecesse a cultural, língua e a identidade surda.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as práticas educacionais e metodologias utilizadas por professores em salas de aulas regulares, para o ensino da literatura infantil na formação cultural, linguística e identitária de estudantes surdos na Educação Infantil. Pretende-se, especificamente abordar os aspectos que descreva o contexto social da educação inclusiva e conseqüentemente a educação de surdos, além de caracterizar o ensino da literatura surda e discutir o processo na formação de leitores.

O referencial teórico utilizado, trata das metodologias utilizadas para a aquisição do ensino aprendizagem. Sendo assim percebeu-se a importância da leitura como processo de desenvolvimento, na educação de surdos. Dentro dessa perspectiva, este estudo se justifica pela reflexão em se formar leitores críticos, reflexivos e construtores do seu próprio pensamento, destacando a importância de incentivar o ensino da literatura surda no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido cabe dizer que a escola é o espaço fundamental para mediação desse processo.

Esse estudo foi traçado a partir de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Quanto ao quadro teórico-metodológico, a partir da revisão bibliográfica da temática de estudo, a leitura dos textos referentes à literatura surda, à formação de leitores e as estratégias. Buscou-se suporte nos teóricos como Wilcox (2005), Karnopp (2006), Alves e Karnopp (2002), Stock

1 "O "S" maiúsculo é utilizado para representar o sujeito como cultural e político, não o limitando ao déficit auditivo" (OLIVEIRA et. al, 2021, p. 9).

(2010), Strobel (2008), Rosa e Kleim (2009), Mourão (2011), Apolinário (2005) e outros que contribuíram para fomentar as nossas discussões.

METODOLOGIA

A metodologia se constitui como o percurso necessário para a construção de uma pesquisa científica, deste modo, é necessário que os pesquisadores levem em consideração o objetivo do estudo, neste caso se constitui em analisar as práticas educacionais e metodologias utilizadas por professores em salas de aulas regulares, para o ensino da literatura infantil na formação cultural, linguística e identitária de estudantes surdos na Educação Infantil.

Nesse contexto, utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois André (2006, p. 30) diz que “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Sendo essa de bastante importância para nossas reflexões e análises acerca do tema.

No que cerne aos objetivos, fizemos uso da pesquisa exploratória que conforme Gil (2008, p. 27) “é desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, compreendendo a necessidade da literatura surda na Educação infantil com crianças surdas.

Para a realização desse trabalho foi necessário um estudo das teorias e das técnicas de leitura. Assim, o tipo de pesquisa utilizada foi a bibliográfica por possibilitar “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente, sobre um determinado assunto, tema ou problema” (CERVO, 2006, p.65), Gil (2008, p. 50) acrescenta que permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Portanto, esse tipo de pesquisa proporciona conhecimento teórico, que contribuiu para o tema escolhido.

Deste modo, para a construção dessa pesquisa nos pautamos em fontes bibliográficas, a destacar: livros, periódicos e artigos científicos sobre a Educação inclusiva e literatura surda no contexto da Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação especial: o estudante surdo

A Educação Especial² é definida na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996³ como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa conceituação mostra que crianças com deficiência⁴, devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino, que possibilita o desenvolvimento e o respeito a essas crianças.

Nos dias atuais a escola tem um papel fundamental para o plano desenvolvimento desses sujeitos, hoje o desafio dessa escola é oferecer uma educação de qualidade, promover a igualdade e a diversidade, de modo que as diferenças intelectuais, físicas, auditivas, visuais ou qualquer outra, devem ser respeitadas, mas o que tem se observado? O termo inclusão vem sendo distorcido da realidade, pois a escola que inclui é a mesma que exclui “a escola para todos, não é a escola de todos”. Muito deve ser pensado e analisado no sentido da inserção da pessoa com deficiência ao ensino regular.

Portanto, “se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa” (ARAÚJO et al., 2013, p. 3-4), (re)construindo crítico-reflexivamente os currículos formal, informal e oculto para que possam estar coerentes com a realidade da comunidade escolar heterogênea.

Um currículo construído em uma perspectiva inclusiva não pode ser empobrecido aos alunos público-alvo da Educação Especial, pois:

em face desses diagnósticos, no âmbito da inclusão escolar, as escolas ajustam seus programas às características

- 2 Conforme Valeriani (2020, p. 1) “Educação Especial é uma modalidade de ensino que se destina a alunos com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva é aquela que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviverem com a diferença”.
- 3 Reforçamos que houve alteração no texto da LDB de 1996 tornando como modalidade a educação a educação bilingue através da lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.
- 4 “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1)

individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades desse aluno de acessar a níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais colegas” (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 5)

Deste modo, o currículo deve ser universal, no sentido de contemplar que todos os alunos possam participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem com base em suas habilidades.

E ao se tratar da criança surda, foco desse artigo, precisamos lembrando alguns fatores, dentre eles a “linguagem”, que desempenhada importante papel na formação do pensamento, pois é, uma das manifestações da função simbólica. Além de troca comunicativa com o meio a linguagem possibilita a apreensão de conceitos (Vygotsky, 1993). Entendemos então a linguagem como um importante meio de comunicação interação, pois essa função simbólica nos remete para o processo do desenvolvimento intelectual das diferentes pessoas.

Por um longo período as pessoas com deficiência sofreram com a discriminação e desrespeito. O surdo por fazer parte de uma área específica da Educação Especial⁵, não ficou de fora em se tratando de inclusão, do direito a cidadania.

Dentre o histórico da educação de pessoas surdas, houve um congresso de Milão que ocorreu, em 1880 que proibiu o uso da Língua de Sinais na educação de estudantes surdos (OLIVEIRA, et al., 2020). Skliar (2009) acrescenta que o congresso de Milão constitui não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial. Naquela época, o oralismo era base fundamental de educação nas escolas, e tinham como objetivo fazer com que o surdo oralizasse, fizesse leitura orofacial, ou seja, utilizasse uma língua de modalidade oral-auditiva.

Segundo Karnopp (2008, p. 6) “A língua de Sinais Brasileira é uma língua usual – gestual”. Sendo para o surdo a primeira língua (língua natural) adquirida de forma espontânea, segunda língua no caso (Língua Portuguesa) que é adquirida de forma intencional.

Após anos de reconhecimento a essa Lei, entende-se que seu efeito não chegou a todos os Surdos. É preciso incentivo por parte das políticas públicas e/ou educacionais, em garantir de fato o direito de comunicação em

5 Agora educação inclusiva, visto os dispositivos legais e o ingresso dos surdos em classes regulares.

Libras a comunidade surda⁶. A criança surda que desde muito cedo, precisa ser inserida a cultura surda, ao uso da língua de sinais – desde o nascimento, o contato com essa língua de forma natural, demonstra um melhor desenvolvimento de aprendizagem e comunicação.

A partir desta lei tem se um novo “olhar” para a educação de Surdos, novas formas de “pensar” e “ver” o surdo dentro da sociedade. A surdez é vista com respeito e valorização. Prevalecendo a língua de sinais, como forma de expressão e comunicação. Goldfeld (1997) defende que o surdo deve ter o direito em ser bilíngue, sendo para ele a Libras deveria ser sua primeira língua e a língua portuguesa, a segunda na modalidade escrita.

De fato, a educação bilíngue promove um aprendizado adequado aos Surdos, por possibilitar uma instrução por meio de sua língua natural, a Libras, além de todas as práticas e recursos estarem adequados às suas habilidades de aprendizagens, assim, a Língua portuguesa escrita será uma língua de apoio (BRASIL, 2005).

Portanto, a atual Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – PNEE (2020) propõe uma educação bilíngue para estudantes Surdos, bem como a Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), modalidade que Silva et. al (2021) destaca como a mais adequada ao estudante Surdo, ainda mais pelo fato de ter, preferencialmente, professores Surdos bilíngues que possibilite uma comunicação com o estudante, além de ser uma figura que possibilite a construção identitária do Surdo.

A importância da leitura do texto literário para crianças surdas e a formação de leitores críticos

A leitura tem papel fundamental no processo de aprendizagem do educando, permitindo uma reflexão do mundo a sua volta, contribuindo para o desenvolvimento da construção da autonomia com o leitor. Cabe à escola oportunizar que a criança desde cedo tenha contato com uma diversidade de gêneros textuais para que possam formar leitores conscientes do meio em que vive.

6 É compreendida como aqueles espaços de interação linguístico e cultural, formados por pessoas surdas e ouvintes usuários, prioritariamente, da Libras (COUTO, 2005).

Segundo Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, neste sentido, cabe ressaltar que quando lemos procuramos objetivos. O professor como um mediador de uma aprendizagem significativa precisa estabelecer nas crianças desde cedo, a busca desse objetivo, guiando-os para uma construção do significado do texto.

No contexto escolar atual a escola tem um papel fundamental para a aquisição da leitura, sendo assim, a literatura vai traçar esse elo – leitura e desenvolvimento. O trabalho com leitura literária na educação infantil permite a criança o contato com a linguagem escrita, e mais do que isso, alimenta seu imaginário, a fantasia, o modo de “ver” e “pensar”.

Para Vygotsky (1993) é a linguagem que ajuda a criança a direcionar o pensamento, ou seja, o contato com o mundo da leitura e escrita é um estímulo para desenvolver a linguagem, a fantasia e seu imaginário. É fundamental que a leitura na escola assuma várias, modalidades oferecendo-se aos alunos a possibilidade de interação com várias linguagens como: a música, pintura, desenho, escrita, teatro, dança, o texto literário.

Segundo Hoffman (1995, p.43), “ler palavras, ler imagens, ler movimento e sons esta é a verdadeira leitura”. Considerando que a criança surda no ponto de vista de seu desenvolvimento e de suas funções superiores do pensamento compreendemos que o domínio da língua portuguesa é fundamental para que os surdos possam se desenvolver. Portanto a literatura infantil promove esse crescimento de significações para a vida, para a arte, para a aprendizagem.

A literatura pode e deve exercer várias funções no ambiente escolar como educar, socializar, informar, argumentar, por isso sua importância de ser compartilhado no universo infantil. No caso das crianças surdas, as histórias são contadas na língua de sinais, por isso a importância que desde muito cedo, eles possam ter o acesso a Libras. Quanto mais cedo o acesso a cultura surda, maior e melhor a possibilidade de comunicação e aprendizagem dos surdos se colocando, precocemente em contato com a língua natural – como língua – e do português escrito – como segunda língua.

Wilcox (2005) afirma sobre o fato dos surdos se tornarem bilingues por convivem na comunidade. Nessa perspectiva, o surdo é um cidadão leitor igualmente ao ouvinte, compreende-se, portanto que os procedimentos metodológicos inseridos no ambiente da sala de aula devem contemplar as dificuldades desse público. Claro que o processo metodológico não pode “excluir” – ouvintes ou Surdos – deve-se tratar de processos diferentes, mas no qual promova o aprendizado de ambos.

Diante disso é necessário a interação das diferentes possibilidades de leitura, as diferentes linguagens e seus códigos próprios ao trabalho da leitura das palavras. Os estudantes irão estabelecer os diferentes sentidos a este contato com as diferentes linguagens enriquecer o trabalho de alfabetização.

Para Freire, (2001, p. 1)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura deste não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se pretendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o leitor.

Com relação às crianças surdas será por meio da língua de sinais que se faz a leitura do mundo para depois a leitura da palavra. A leitura deve ser contemplada no ensino de português como segunda, os professores sempre que possível, devem considerar o uso da língua de sinais para o ensino do português.

O interesse da criança pela leitura só será despertado se os textos apresentados mantiverem relação com a realidade vivida por ela, com isso é impossível favorecer a junção da leitura da palavra com a leitura do mundo. Nesse mesmo contexto da palavra não significa a ruptura do contexto capaz de gerar novos significados e capazes de formar o leitor crítico-reflexivo.

É importante respaldar que esse olhar comprometido em formar leitores críticos e reflexivos em que o professor é mediador de todo esse processo, cabe ressaltar que não se deve esquecer que toda e qualquer metodologia utilizada na sala de aula, com o intuito do ensino aprendizagem das crianças ouvintes, este deve ser “duplamente” pensando no que se refere a crianças surdas.

Não basta apenas possibilitar acesso dos Surdos às salas regulares, é preciso ir além do planejamento estruturado, estratégias e metodologias voltadas às limitações. Portanto, faz-se necessário a contação de história por meio da Libras, incentivando a leitura, tornando-os leitores competentes.

Dessa forma, cabe ao educador dar assistência e o apoio necessário do ensino aprendizagem da leitura e a escrita. Nesse sentido Freire (2001, p 25) cita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” É tarefa dos pais e professores possibilitar às crianças a construção dos seus conhecimentos.

Literatura surda por quê?

A literatura surda como ferramenta de transmissão do conhecimento é indispensável para o processo de formação da criança surda. Sendo então, o meio de integração ao meio social. Segundo Karnopp (2006, p. 100)

Literatura é uma produção de textos literários em sinais, desenvolvida por e para surdos com intuito de preservar e expandir a comunidade surda e sua cultura, portanto o acesso a essas produções literárias é assumir a importância do estudo a cultura surda, e não deixá-la no esquecimento é promover sua expansão para que todo aquele que desejar conhece-la.

A arte de cortar e recontar história é tão antigo quanto as antigas civilizações, passada de geração para geração, na comunidade surda isso não é diferente- a literatura, surge como difusora da cultura e identidade surda. Conforme (ALVES; KARNOPP, 2002, s/p), as crianças “Surdas recontam histórias para outros surdos e reconstroem, através da língua e da cultura, os sentidos veiculados pelo texto que serviu como ponto de partida para a criação de um outro texto”.

A Libras propaga a cultura surda, pois promove a comunicação e interação entre a comunidade surda, claro que devemos considerar outros elementos, não somente a Libras. Segundo Bernadino (2010, p. 2) “a cultura surda está diretamente relacionada ao uso da LS. A língua é um fator de identificação do sujeito e não é diferente entre os surdos”. Como foi dito, acreditamos que a criança surda se, desde muito cedo, inserida na comunidade surda e o acesso à língua natural como primeira língua e o português escrito como segunda língua promove o seu pleno desenvolvimento cognitivo, sociocultural e linguístico.

A pouca valorização da cultura surda, obriga os Surdos aprenderem da mesma forma que os ouvintes. Sabemos que a criança surda possui limitações e o seu processo de ensino, aprendizagem, requer métodos e estratégias diferentes, á aquelas aplicadas com crianças ouvintes.

Segundo Morgado (2011, p.21) As literaturas surdas “aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam frutos de tradução ou não, podendo ter um tema relacionados com os surdos ou não”. No processo do reconto de histórias, precisam ser contadas em línguas de sinais, utilizando-se de meios visuais para uma melhor compreensão do significado da palavra.

Com o advento da tecnologia as narrativas contadas pelos Surdos estão sendo registradas (em DVD, vídeos e demais mídias). Segundo Rosa e Klein (2009, p.4):

No site da internet Youtube é onde encontramos a maioria dos vídeos em língua de sinais com diversas histórias, piadas e os mais variados tipos de informações e histórias registrando a literatura surda. Em um simples acesso podemos encontrar uma vasta listagem com estes vídeos.

Mesmo com toda a divulgação pelos meios tecnológicos, ainda há dificuldades em encontrar trabalhos, livros, artigos que divulguem a cultura surda e por meio dela conhecermos um pouco mais dessa cultura que tem muito a nos oferecer de conhecimento e aprendizado. Criando condições aos profissionais da educação, materiais e instrumentos capazes de os auxiliarem na grande missão que é, lutar e alfabetizar crianças surdas.

Uma outra forma de registro da literatura surda é a escrita dos sinais, conhecida como SingWriting⁷, é uma forma potencial de registro da literatura surda, pois possibilita que os textos sejam impressos que circulem em diferentes tempos e espaços. Mas o que se percebe é que são poucas as obras literárias escritas na língua de sinais, chama atenção, grande parte das escolas brasileiras não possuem em seu currículo, o estudo da escrita dos sinais (SingWriting) conseqüentemente o ensino dessa língua (Libras)⁸.

Portanto o estudo da escrita de sinais para crianças surdas é tão importante quanto a leitura no processo de formação, por isso é preciso criar meios que oportunize o ensino desse sistema de escrita. Carvalho (2014, p. 74) baseado em Quadros (2000) evidencia que “o acesso à leitura e a escrita pela criança surda perpassa indubitavelmente pelo relato de histórias e pela produção de literatura infantil em sinais”. Cabe-se então ressaltar que a literatura é o meio pelo qual as crianças surdas terão acesso a alfabetização (aprendizagem da leitura e escrita) e o meio no qual possibilita uma aprendizagem significativa.

7 Historicamente surgiu por meio da coreógrafa americana Valerie Sutton (1974). A comunidade científica começou a pesquisar até se chegar a este sistema de notação. Portanto, a Língua de Sinais não é ágrafa (GESSER, 2009).

8 Esse fato decorre de que Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa escrita (BRASIL, 2002).

Estratégias para trabalhar com crianças surdas

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua de modalidade visual-espacial, devido às necessidades particulares da comunidade surda, destaca-se a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da Língua.

Sobre possibilitar aos surdos o acesso ao mundo literário Stock (2010, p. 2) comenta:

A Literatura Surda tenha sido descoberta a partir do ano de 2000, [...] alguns livros clássicos infantis foram adaptados para a Libras- Língua brasileira de Sinais, com roteiros, histórias e personagens surdas com a sua cultura. Usando o recurso como o desenho do sinal com objetivo de ampliar o vocabulário da criança surda, fazendo com que ela construa a sua identidade e sua subjetividade como sujeito surdo.

Entende-se de acordo com o autor que adaptação de clássicos infantis para Libras foi de muita importância, devido a autonomia e a eficácia no aprendizado da comunidade surda. Por se sentirem representados nas histórias, isto é, um auto reconhecimento.

Apolinário (2005, p. 82) afirma que

Durante muitos anos os surdos foram denominados de maus Leitores, de não gostarem de ler, mas não se questionava o porque da leitura ser tão desagradável para eles, ainda mais a leitura literária. Simplesmente diziam muitos pesquisadores e educadores que os surdos não poderiam ler pensava-se somente no texto verbal em língua Portuguesa, facilitar o entendimento fragmentado e resumindo os textos e, acima de tudo, forçando-os ler. Como que poderiam compreender as metáforas, existentes na literatura? Essa questão ficava no ar. Era tão simples responder – com um trabalho Sistematizado de estratégias visuais e por meio da Libras.

Segundo o autor por muito tempo os surdos não se sentiam atraídos pelo hábito da leitura, devido os textos não serem adaptados para a língua de sinais, por não se identificarem com os textos.

Conforme Rosa e Kleim (2009 p. 9) “os surdos percebem e captam as informações através dos olhos, do visual. Para um conto de historia ser produtivo para crianças surdas é necessário que esta história seja contada em Libras. Por tanto entende-se que a contação de uma história para uma criança surda só tem sentido e se torna atraente se for adaptada para a

Libras. Quanto a importância da experiência com histórias sinalizadas Mourão (2011, p. 54) enfatiza:

Por exemplo, se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com histórias com textos literários (em sinais ou através de leituras), essa Aprendizagem nas escolas ou Em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de imaginação, Reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias, logo produzindo ideias e criatividade – isso seria criação. Com conhecimento e experiências, sua subjetividade Literária possibilitaria a criação de histórias.

Segundo o autor com contato direto com histórias, textos literários no cotidiano da criança surda, os mesmos teriam mais possibilidades de criações reflexivas, emotivas, capacitando-os para o mercado literário.

O processo de ensino e aprendizagem da criança surda está baseado em um modelo de educação histórico-cultural enfatizando os aspectos culturais e a realidade do estudante surdo e conclui afirmando que a educação esta além de utilizar duas línguas nas atividades escolares, pois o foco principal esta em priorizar os profissionais capacitados em lecionar na língua de sinais ou se for o caso a presença de um interprete durante a aula, relacionando prática e teoria.

Gregorin Filho (2009, p. 9) quanto a formação das crianças “pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter responsabilidades de construir um mundo com menos espaços para a opressão das diferenças”.

Segundo o referido autor faz-se necessário que as crianças tenham contato com livros literários a sua vida toda para terem boas referências, pois esse contato literário contribuirá para que as mesmas se tornem adultos pensantes, críticos e reflexivos.

A criança se identifica através das histórias, dos personagens, pois “ela é a linguagem de representação, linguagem de representação, linguagem imagística” [...] “é o meio ideal não só para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000 p.43)

A cotação de histórias infantis são necessárias por que a criança ao internalizar história, se reconhece nos personagens, pois esse canal de

aprendizagem desenvolverá suas habilidades e um enriquecimento no seu amadurecimento entre sua infância e a idade adulta.

Para Karnopp (2006, p. 101)

[...] destacamos a literatura infantil que está presente em diferentes contextos sociais, sendo a escola um espaço privilegiado da leitura desses materiais. Nos últimos anos, esse literatura tem sido foco de pesquisas na área da educação justamente por sua inserção e disseminação nas escolas, entre professores e alunos, tanto como material de instituição como de lazer.

Devido à literatura infantil está em diferentes contextos sociais. A mesma tem sido a principal fonte de estudo e análise no meio educacional, pois é no espaço escolar que a literatura tem ganhado um grande destaque processo de aprendizagem. Dentre as estratégias utilizadas por professores, ressaltam-se a importância de contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados adaptando-os para libras filmes, clássicos infantis, textos literários, programas televisivos, redes sociais (aplicativos) de modo que torne a aprendizagem mais significativas e eficaz, numa perspectiva de educação inclusiva. Assim tornando a sala de aula um lugar convidativo que permita o aluno surdo estabelecer relações com aquilo que vivido fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, articulamos estratégias de ensino e literatura surda como prática essencial na formação e desenvolvimento das crianças surdas como leitores competentes, críticas e reflexivas, em meio a um contexto que valoriza a cultura do seu povo e suas produções literárias.

Nesse sentido cabe ressaltar a importância da Libras para a comunidade surda brasileira, pois a criança que não é exposta desde cedo a essa língua, terá seu desenvolvimento comprometido como afirma Ferreira-Brito (1993 *apud* GOLFELD, 1997, p. 45) “se a criança surda não for exposta à língua de Sinais desde seus primeiros anos de vida, sofrerá várias consequências”.

Durante o presente trabalho foram abordados aspectos característicos da literatura surda e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem da criança surda. No que se refere à leitura, cabe dizer que é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e lingüístico

dessa criança, e com isso compreende-se, a escola como espaço essencial para desenvolver no indivíduo a capacidade de ler escrever.

A criança principiante na leitura irá sentir muitas dificuldades para decifrar e decodificar as palavras, é nesse exato momento que entendemos a importância do educador no ambiente escolar, pois a criança quando não sabe precisa de estímulos por meio de uma língua que estabeleça comunicação e com práticas de ensino adequadas para desenvolver as habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa.

A língua de sinais, o estudo da escrita de sinais (SignWriting), o relato de histórias por meio da literatura surda no espaço da sala de aula, podem ser utilizadas durante o processo de ensino aprendizagem da criança surda. É importante a interação da família com a escola, hoje está plenamente aceito o fato de que pais e educadores dividem a responsabilidade pela educação.

Por meio da pesquisa bibliográfica constatou-se que houve uma expansão na produção da literatura surda, mas de uma forma um pouco tímida, ou seja, ainda há necessidades de mais estudos, trabalhos, artigos voltados para conhecimento da cultura e literatura surda.

Contudo, foi possível perceber que através da literatura surda, na concepção de pedagogia bilíngue os educadores como mediadores desse processo gradativo do desenvolvimento da criança surda. Cabe então dizer, que a literatura surda utilizada como metodologia para se trabalhar com as crianças no espaço da sala de aula é essencial para o aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.; KARNOPP, L. O surdo como contador de histórias. In: LODI, A. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação: 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes de et al. **As trilhas de um currículo participativo e multicultural**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/3977>. Acesso em: 20.mar.2021.

APOLINÁRIO, A. A. **O que os Surdos e a Literatura tem a dizer? – Uma Reflexão sobre o Ensino na Escola ANPACIN do Município de Maringá/PR.** (Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá (UEM) Estudos Literários, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 6 de julho de 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1.

CARVALHO, Daniel. LITERATURA SURDA: O que é? Por uma teoria da literatura surda. **Revista Diálogos Linguagens em movimento**. Série Especial Monografias Ano II, V.II, 2014.

CERVO, Amado Luis e BERVAN, Alcina Pedro. **Metodologia científica**: 5. São Paulo: Permittisse Hall, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. -1 ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

COUTO, Hildo Honório do. **Sobre o conceito de Comunidade Surda**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276450309_Sobre_o_conceito_de_Comunidade_Surda. Acesso em: 28.08.2021.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. R.J.: Babel, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover, as setas do caminho**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOSTINS, R. C. L., JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 28, 2014.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda. Licenciatura em Letras** – Libras na modalidade a Distância – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda. Licenciatura, Letramento e práticas educacionais**- Grupo de estudos surdos e Educação, Campinas: ETD- Educação Temática Digital, v.7,n.2, p98-109, junho. 2006.

LEI FEDERAL Nº **10. 436, de abril de 2002**. Disponível em: [http:// www. Libras. Org.br/leilibras.htm](http://www.Libras.Org.br/leilibras.htm). Acesso em; 22/09/2017.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Universidade Católica Editorial, 2011.

MOURÃO, Claudio. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011, p.71-91.

OLIVEIRA, Bruna Rachel Sales Sobrinho de et. al. Transformações históricas e políticas públicas na constituição da educação de surdos: alicerce para uma educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: ARAUJO, C. S. S. B; FERREIRA, A. C. A. **O surdo e a Libras**: diálogos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 9-30.

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. **Literatura Surda: marcas surdas compartilhadas**. CIC, 18, ENPOS,11 MOSTRA CIENTÍFICA,1,2009, Pelotas. Anais... Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, 2009,p.1-5.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da et al. Não se nasce Surdo, torna-se Surdo: reflexões sobre a constituição cultural e identitária do sujeito Surdo. In: SILVA, Rafael Soares. **Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva**. Santo Ângelo : Metrics, 2021.

SKLIAR.C. (2009) . Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S., VIZIN, M. (orgs) . **Educação especial: múltiplas leituras diferentes significados**. Mercado de Letras: Campinas.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**.6. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos**: Concepções e implicações práticas. 1º edição. Curitiba: Juruá, 2011.

STOCK, I.M. – A Importância da Literatura Surda no Desenvolvimento Educacional da Criança Surda. **Revista Eficaz – Revista científica online**, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

VALERIANI, Thales. **Educação Especial Inclusiva**: quando a diversidade resulta em inclusão. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/educacao-especial-inclusiva-quando-a-diversidade-resulta-em-inclusao#:~:text=Como%20vimos%2C%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial,a%20conviverem%20com%20a%20diferen%C3%A7a>. Acesso em: 03.set.2020.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILCOX, S., & WILCOX. P.P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HÉLIS CRISTINA ALVES DE LIMA

Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Interamericana - Paraguay, Asuncion, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho – UGF. Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI. Servidora Pública do Município de Cedro/CE, helis.lima@edu.ce.senac.br;

RESUMO

Brincar é uma ação de suma importância para o crescimento e desenvolvimento da criança. É através do brincar que elas desenvolvem o ato de comunicar-se, e aprendem a se inserirem em um contexto social. O presente estudo busca mostrar a importância do brincar na aprendizagem, com o objetivo de coletar dados a respeito da importância do brincar como facilitador da aprendizagem no contexto escolar. A metodologia utilizada se dá através de pesquisas bibliográficas, descritiva, qualitativa sobre o referencial de vários artigos publicados relacionados ao tema, a fim de alcançar os objetivos proposto. Entende-se que os educadores ao planejar as atividades, passem a organizar e estruturar o espaço de forma a estimular nas crianças a vontade de competir, cooperar, brincar e, principalmente aliar a teoria e a prática no repasse e na assimilação dos conhecimentos. Conclui-se que, o brincar faz com que as crianças passem a se relacionar com seu pares de forma que eles possam criar e recriar, fantasiar e fazer com que seu aprendizado possa se desenvolver, crescer e criar várias possibilidades de vivenciar um mundo imaginário.

Palavras-chave: Brincar. Crianças. Aprendizagem. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Brincar é uma ação de suma importância para o crescimento e desenvolvimento da criança. É através do brincar que elas desenvolvem o ato de comunicar-se, e aprendem a se inserirem em um contexto social.

Ao se trabalhar com jogos e brincadeiras nas salas de aula, busca a facilitar a construção do conhecimento de forma prazerosa e trazendo para ao dia a dia a ludicidade, deixando o ensino mecânico e cansativo de lado (HOLANDA, 2012).

Ao utilizar brincadeira e jogos nas atividades educativas o educador traz para dentro do contexto da sala de aula vivências que são capazes de beneficiar toda a comunidade educacional, além de desenvolver de forma intelectual cada educando, sem que seja necessário abandonar a fantasia, imaginação o brinquedo e os jogos que fazem parte do universo infantil (HOLANDA, 2012).

Entende-se que é através do brincar que as crianças aprendem e trabalham diversas culturas, vivências e histórias. Torna-se necessário frisar que o mundo atual tem a tecnologia nas mãos de cada criança, e assim elas entram cada vez mais em um processo de amadurecimento precoce, diferentemente de antigamente que os pais e até as próprias crianças precisavam confeccionar brinquedos para seus momentos de brincadeiras e descontração, fazendo com que cada um desses momentos fosse prazeroso e divertido.

No entanto, considerando a ideia de que a brincadeira é a atividade mais séria da criança, ao associar o conhecimento da cultura, juntamente as diferenças individuais como o tempo e limite de cada um, a ação cognitiva traz sentidos e sensibilidade a criança.

Essa se torna a ponte de equilíbrio entre o mundo imaginário e o real, o jogo e a construção do conhecimento vão sendo gradativamente redimensionados na prática educativa do aluno, sendo impossível não associar o lúdico com o processo de construção de conhecimento.

Para realizar a pesquisa, foi tomado por base o seguinte problema: Como o brincar na educação infantil pode contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da criança na educação infantil?

Justifica-se a escolha de tal tema, porque o brincar reflete a maneira que a criança, ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo ao seu modo. Podendo ela expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e conhecimentos novos que vão incorporando a sua vida, utilizando

uma das qualidades mais importantes do lúdico, que é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar solução.

A relevância do presente estudo busca mostrar a importância do brincar na aprendizagem, com o objetivo de coletar dados a respeito da importância do lúdico como facilitador da aprendizagem no contexto escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa se dará a partir de pesquisas bibliográficas, descritiva, qualitativa sobre o referencial de vários artigos publicados relacionados ao tema, a fim de alcançar os objetivos elencados.

Na realização desse estudo utiliza-se a pesquisa bibliográfica, que segundo GIL (2012, p. 40) “tem a finalidade de colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. Compreende-se que é vasta a quantidade de estudos já publicados, dando uma segurança para a pesquisa e sobretudo reforçando o estudo.

Tão importante quanto à técnica da pesquisa bibliográfica, é a pesquisa descritiva porque descreve as características de um objeto de estudo. Para GONSALVES (2015, p. 69) “não está interessada no porquê, mas nas fontes do fenômeno, preocupa-se em apresentar suas características”.

Ainda segundo GONSALVES (2015, p. 69): “tem abordagem qualitativa por preocupar-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Ou seja, busca-se a interpretação dos fatos ou textos descritos.

Os principais teóricos que fundamentam esta pesquisa são: Gonsalves (2015); Oliveira (2000); Santos (2002); Silva (2010); Vygotsky (1998) e Zanluchi (2005), dentre outros.

Educação Infantil

A educação infantil passou por diversas mudanças, sendo que com a Constituição Federal de 1988 vários foram as inovações para essa modalidade de ensino, dentre elas a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, sendo um dever do Estado e direito de toda criança. Para dar subsídio a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, apoiada na CF, estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Entende-se que é de extrema importância essa etapa da educação infantil, pois é através desse processo inicial, que as crianças criam seus costumes, valores, por conta das primeiras relações sociais. A LDBEN Nº 9394/96, intitula a instituição de ensino infantil que visa atender as crianças de 0 a 3 anos de idade de Creche e Pré-Escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

O reconhecimento da Educação infantil com o início do processo de educação básica das crianças, se ratifica dentro do contexto das políticas públicas e assim coloca uma visão bastante focada na práxis pedagógica, onde apresenta o rompimento de um processo assistencialista e abre caminho para a complexidade da primeira infância dos sujeitos (TELES, 2015).

A LDBEN Nº 9394/96 em seu art.30, relata que: “a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, publicados em 1998, compostos de 03 volumes, trazem metas de qualidade que buscam levar às crianças do desenvolvimento integral e uma formação cidadã. Estes servem como um guia para a educação, com objetivos, conteúdos e com orientações didáticas; sendo apresentados por idade para as crianças de 0 a 03 anos e de 03 a 06 anos (GOBBATO, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, de 17 de dezembro de 2009, buscam assegurar a autonomia das escolas e de sua proposta pedagógica. Nesse sentido, as instituições são estimuladas a montarem seus currículos dentro das áreas de conhecimento e dos conteúdos que acham mais adequados para cada grupo de educandos.

Nesse sentido, as DCNEI fazem com que as instituições de educação infantil se organizem de forma a observar que:

educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando

se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1)

Entende-se que, a educação precisa ser organizadas não de forma individual, com submissão ou conformismo, mas sim visando garantir os direitos das crianças e assim serem capazes de descobrir e conhecer o mundo através das brincadeiras, atividades e trocas dentro das mais variadas relações (GOBBATO, 2016).

Ainda que os avanços cheguem nas instituições através da teoria, os desafios são inúmeros, sobre tudo no campo da prática educacional. Os educandos são seres em constante fase de crescimento, que são capazes de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo. Entende-se que, é na infância que o brincar torna-se essencial. É na Educação infantil que as brincadeiras se destacam, trazendo o brincar para o seu dia a dia.

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. É nesse momento inicial que a criança desenvolve uma série de capacidades importantes, como a imaginação, memória, criatividade e etc. (OLIVEIRA, 2000).

O sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Ou seja, é nessa perspectiva que a brincadeira infantil se torna um processo de aprendizagem privilegiada para a formação e constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido entende-se que a brincadeira é:

como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

Diante disso, as brincadeiras nesse processo de aprendizagem permitem uma liberdade de expressão que tira das crianças situações de estresse e estimula o desenvolvimento da inteligência e dos padrões morais.

Para ZANLUCHI (2005, p. 89), “quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

Atualmente, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são grandes aliados para propiciar momentos de aprendizagem à criança, pois dá suporte durante as atividades lúdicas, sendo capaz também de desenvolver a criatividade e a imaginação. Deste modo, o autor russo e psicólogo Lev Semynovitch Vygotsky (2007, p. 122) possibilita esta compreensão em relação ao brinquedo quando enfatiza que:

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...].

Kishimoto (2003) ao defender o jogo na educação, afirma que seu benefício está na possibilidade de motivar a exploração em busca de resposta, e não oprimir quando se erra. O professor de educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, fazendo com que a criança não fique constrangida quando erra. Pois o professor tem que passar segurança para a criança, demonstrando sucesso no processo da aprendizagem. Desse modo, compreende-se que ao utilizar jogos educacionais nas atividades escolares, o professor contribui muito para a evolução da criança, porque tais jogos são facilitadores do processo de ensino aprendizagem, uma vez que eles levam a criança a construir novos saberes, desenvolvendo suas habilidades.

O jogo proporciona que a criança brinque e aprenda ao mesmo tempo, fazendo com que possa despertar o seu interesse para aprender de uma maneira satisfatória. Sendo assim, os jogos educacionais são vistos como motivadores para as atividades infantis, porque a criança só aprende se estiver motivada. A infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação e renovação. Ainda complementa que a infância é portadora de uma imagem de inocência: de

candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura Kishimoto (2003).

Vygotsky (2007) enfatiza também que não é por acaso que uma criança se depara com situações imaginárias, ao contrário, é uma manifestação natural em relação a situações que a ela são restritas. Uma observação a ser apresentada sobre o brinquedo é sua utilização que vai ao encontro com aquilo que mais gosta de fazer, pois isto lhe dá prazer e possibilita criar e recriar regras. Portanto, para melhor compreensão os Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatizam que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p. 27).

É possível perceber que a todo momento a criança assimila diversas situações utilizando-as durante ações lúdicas, reproduzindo histórias que ouviu, cenas tanto do mundo real quanto do imaginário que assistiu, podendo ser facilmente simuladas pelos brinquedos que visam facilitar e motivar as representações do imaginário, promovendo as encenações que querem vivenciar.

Para Piaget (1975), os jogos de regras seguem um padrão para a moralidade humana, afirmando ser por causa de três razões sendo elas:

Em primeiro lugar representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações antigas possa ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato esse que explica a condição de legislador de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si um caráter moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente tal respeito provém de mútuos

acordos entre os jogadores e não mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. (PIAGET, 1975, p. 49).

Esse tipo de jogo desenvolve a cidadania, definindo um padrão ético e moral a ser seguido ao longo da vida social, vivemos em uma sociedade arbitrária, pois ao longo da vida somos submetidos a respeitar regras, e sermos conscientes dos direitos e deveres.

Piaget (1975) também aponta essa categoria em sua linha de pesquisa, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar.

Pode-se dizer que Piaget (1975) considera o jogo de construção por fases, iniciando na fase sensório motor, pré-operacional e subsequente. Ganhando novos significados nessas etapas. Portanto, os jogos acima definidos por Piaget têm a intencionalidade no desenvolvimento físico e mental da criança. Como exemplo ao jogar xadrez realiza o esforço mental, já em um jogo de futebol exige mental e o físico. Diante disso, pode se constatar que lúdico, além de ser considerado um método de ensino aprendizagem, traz diversão para as crianças e também para os adultos, é uma boa maneira para se distrair, brincar juntos, fazer com que ele seja muito importante para todos nós, não um passatempo ou bobagem, mas sim algo que esteja sempre nos desenvolvendo.

O uso do lúdico e os benefícios das brincadeiras na Educação Infantil

É através do lúdico que a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando sobremaneira no aspecto social, integrando-se na sociedade.

A palavra ludicidade que vem do latim *ludus* e significa brincar. Onde neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo (SANTOS, 2002).

Santos (2002, p. 12) relata que a ludicidade é:

uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.”

Portanto, entende-se que a ludicidade tem ganhado bastante espaço no processo de aprendizagem na educação infantil, e é através da brincadeira de forma lúdica que a criança potencializa a construção de seu conhecimento.

A criança que brinca demonstra sentimentos de alegria e felicidade e estar sempre em harmonia em qualquer lugar que se encontra, pois não há barreiras de comunicação diante dos desejos de encontrar novas habilidades sendo um diálogo valioso para a aquisição do conhecimento (ARAUJO, 2016).

Por sua vez, a brincadeira pode ser utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem com o objetivo de desenvolver a criança através das brincadeiras mediada pelo professor. O professor deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, cabe aos professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar (ZANLUCHI, 2005).

O processo de aprendizagem e ensino devem ser construídos, estando sempre ao lado do aluno, acompanhando seu desenvolvimento, utilizando-se sempre de ferramentas adequadas para sua idade, sempre com o objetivo de acompanhar o aprendizado infantil. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23, v.01) relatam que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse contexto, o professor é peça de extrema importância, educar não é apenas referências nas informações passadas, mas sim em ajudar a criança na tomada de consciência de si mesmo.

A escola necessita de recursos financeiros para comprar recursos didáticos voltados para as atividades lúdicas, esse apoio é fundamental para que

o professor possa ter variedade de opções na elaboração de seus planos de aula e trabalhar de acordo com os objetivos de aprendizagem.

A qualidade do ensino depende do apoio do setor público e disponibilidade de recursos, mas isso ainda é uma das dificuldades enfrentadas por muitas instituições de ensino, e conseqüentemente demanda uma quantidade de material pedagógico maior, para atender a quantidade de alunos existente dentro da escola. Diante desta situação resta aproveitar ao máximo o pouco que tem para aproximar dos padrões de ensino exigido.

[...] fatores internos e externos ao ambiente escolar, os quais influenciam no efetivo uso de alguns materiais didáticos. Dentre estes aspectos, os mais relevantes são: a quantidade insuficiente de materiais didáticos ao grande número de alunos por turma; a falta de pré-requisitos dos alunos, o pouco interesse dos alunos; o excesso de “burocracia” na escola para Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020 a disponibilização dos materiais didáticos no momento em que são solicitados pelos professores ou alunos; a falta de tempo para a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre os critérios e objetivos relacionados ao uso de determinado material didático. (FISCARELLI, 2017, p. 5)

No entanto, percebe-se que, a sala de aula deve estar preparada para receber o professor como também o aluno, proporcionando assim um ambiente propício para a realização das brincadeiras tendo em vista que o professor é o mediador principal e deve estar preparado para trabalhar as brincadeiras.

Para Santos, Costa e Martins (2015, p.9), o professor da educação infantil e do ensino fundamental devem incluir as brincadeiras como ferramenta de ensino e aprendizado, pois se sabe que as crianças são movidas pelas brincadeiras, que desperta suas alegrias, curiosidades e desejos em conhecer coisas novas.

O professor é apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem e essa situação pode vir através da brincadeira (CARARA, 2017).

As brincadeiras se tomam atraentes e prazerosas, pois é através delas que se representam um dos principais instrumentos para o estímulo da aprendizagem das crianças, fazendo com que elas passam frequentar as aulas com mais interesse e vontade de participá-las.

Através do processo de ludicidade que a criança adquire conhecimentos, não de forma repetitiva, mas trazendo a participação para o contexto e,

assim compreendendo o saber e criando sua realidade através de uma visão individual dentro do coletivo.

Nos primórdios da sociedade, percebe-se que as atividades de sobrevivência tinham um papel lúdico, onde as crianças aprendiam por meio da repetição e/ou imitação das atividades. Esses momentos eram repassados através das gerações (TEIXEIRA, 2012)

Na Grécia Antiga, Platão (427 – 348) afirmava que os primeiros anos das crianças deveriam ser ocupados com jogos, pois estes possuíam influência na formação do caráter e na personalidade de cada criança (TEIXEIRA, 2012).

Como o passar do tempo, percebeu-se que os jogos e brincadeiras são compreendidos como uma ferramenta auxiliadora do desenvolvimento da criança.

O jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade anterior. Por isso, quando brinca, a criança, está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo. (FROEBEL 2001, apud TEIXEIRA 2012, P.38).

Nos dias atuais, percebe-se que os jogos de antigamente eram mais ricos e estimulantes, pois buscavam desenvolver a imaginação, socialização e o conhecimento, o que o transforma em uma metodologia dentro das ações educativas que trazem fácil assimilação e prazer em aprender.

É necessário frisar que o lúdico surgiu por meio de raízes folclóricas, que são provenientes dos negros, índios e portugueses. Estes momentos surgem através das brincadeiras e jogos tradicionais populares, das cantigas de roda e o versos que fazem parte de todo contexto cultural brasileiro (TEIXEIRA, 2012)

Atualmente, a tecnologia abundante e com uma facilidade extrema para acessar seus recursos, os jogos de madeira e papel são facilmente substituídos pelos jogos eletrônicos. Enquanto que, as brincadeiras ao ar livre que eram ricas em interação e socialização entre as crianças, tornaram-se cada vez mais escassas.

Nesse sentido, as cidades se tornam cada vez mais tomadas por prédio, e o distanciamento dos momentos de socialização nas ruas e praças ficam cada vez mais escasso. O grande acervo de jogos e brinquedos com que as novas tecnologias trazem diariamente, as brincadeiras antigas veem se perdendo no tempo e dando lugar aos brinquedos e jogos eletrônicos.

Quando professores ou familiares apresentam jogos e brincadeiras que existem a socialização, elas se encantam e são incentivadas com suas regras e ensinamentos.

No entanto, torna-se necessário que seja feito um equilíbrio entre os jogos e brincadeiras que são acumuladas ao longo do tempo, e os que vem sendo construídos e socializados com as crianças no contexto escolar (COLHANTE et al. 2012).

Os jogos e as brincadeiras são ótimas formas de ensinar, no entanto, necessita que o educador utilize estas ferramentas para trabalhar o aprendizado fazendo com que os educandos sejam incentivados a aprender novas formas de brincar e aprender.

Independente da época, cultura e classe social, o brincar deve fazer parte da vida das crianças, pois elas vivem em um mundo de fantasias, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem.

As contribuições do brincar para o desenvolvimento das crianças

O conjunto e práticas desenvolvidas com as crianças se caracteriza com as brincadeiras como ferramenta de aprendizado isso deve ser aplicado na sala de aula. As brincadeiras devem assumir um caráter de intervenção sobre a realidade, no qual as crianças possam pensar sobre o que realizam, elaborar novas ideias, validar informações e produzir novos referenciais, algo que é próprio da infância e que deve ser garantido por meio de uma atuação pedagógica que preze pela curiosidade, pelo imaginário e por uma aprendizagem que seja entendida enquanto um processo criativo. Daí a importância de se pensar a formação do educador como mediador de um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura de sua época (ALMEIDA e FERREIRA, 2018).

Contudo, as brincadeiras colocadas de forma correta traz novas ideias, valida informações e passa a produzir novos referenciais. As brincadeiras e os jogos envolvem as crianças de maneira a proporcionar alegria e o prazer durante o momento da ludicidade, tornando-se uma alternativa importante para o processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2014).

As respostas obtidas através dos planejamentos executadas para trabalhar com a ludicidade são basicamente instantâneas, pois é através dela que se ensina e principalmente aprende de forma livre, descontraída e

motivadora. Nesse sentido, as atividades são maneiras de aprender/ensinar despertando no educando o prazer por aprender (FERREIRA, 2014).

A capacitação faz com que os professores possam possibilitar através das aulas com conteúdos práticos e atrativos, onde podem trazer o educando a participar das atividades sugeridas e assim, buscar um melhor desenvolvimento dentro da cada habilidade (FERREIRA, 2014).

Durante as atividades de brincar, através de ações planejadas, torna-se viável a possibilidade de diagnosticar problemas como valores morais, comportamentos dentro dos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses (SOUZA, 2015).

Nesse sentido, o educador possui um papel de orientar, dirigir e facilitar as atividades lúdicas, pois é através dos momentos de ludicidade as crianças são responsáveis por seu aprendizado e por suas brincadeiras (SOUZA, 2015).

Torna-se necessário que os educadores ao planejar as atividades, passem a organizar e estruturar o espaço de forma a estimular nas crianças a vontade de competir, cooperar, brincar e, principalmente aliar a teoria e a prática no repasse e na assimilação dos conhecimentos.

O lúdico possibilita o desenvolvimento de princípios e regras que trazem a criança uma visão de mundo, compreensão, fundamentos e ordem. Essa vivência na escola e fora dela podem ocorrer de forma a agregar conhecimento e espaços para interagir (SILVA, 2011).

A ludicidade apresenta-se de forma significativa no que se relaciona com o comportamento e o convívio social, visto que, ele passa a atuar na esfera individual e coletiva, comportando-se como elemento de intensidade e envolvimento entre teoria de regras e prática de desenvolvimento, passando assim a estabelecer conexões e mobilizando as estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento das emoções, cognição e a afetividade (DIAS, 2013).

A intensidade que as atividades lúdicas trazem na vida do educando, trazendo influências que acarretam resquícios para toda a sua vida, e assim se interessam e necessitam destas atividades para desenvolver e descobrir como ser individual e social (SILVA, 2011).

Ao indicar por uma atividade prática com jogos educativos, o professor deve deixar claro seus objetivos. A prática do jogo pode ser realizada como instrumento didático para facilitar o entendimento da criança, podendo estimular o desenvolvimento de determinada área ou promover aprendizagens específicas.

Os jogos são fundamentais para desenvolver diversas habilidades no homem, principalmente nas crianças, que estão em processo de formação. As atividades dos jogos em grupo desenvolvem as relações sociais e a orientação espacial.

Piaget (1971), que verificou esse impulso lúdico já nos primeiros meses de vida do bebê, na forma do chamado jogo de exercício sensorio-motor, do segundo ao sexto ano de vida, predomina a forma de jogo simbólico; e se manifesta, a partir da etapa seguinte, a prática do jogo de regras. Segundo Piaget, existem três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem.

As estratégias de jogo, para ser aplicado em sala de aula, deve promover situações interessantes e desafiadoras no que tange à solução de problemas, permitir aos aprendizes uma auto avaliação quanto ao seu desempenho e garantir a participação ativa de todos.

De acordo com Araújo (2016), cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas, para isso, é de suma importância que domine as ideias e os processos que deseja trabalhar, a fim de que o aluno possa construir seu próprio conhecimento e, mais do que isso, tenha consciência de que os jogos e as atividades que propuser são meios para atingir seus propósitos, e não fins em si mesmo.

Além disso, as estratégias usadas pelo educador deve propor regras em vez de impô-las, permitindo que o aluno as elabore e tome decisões; promover a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras; permitir julgar qual regra deve ser aplicada a cada situação; motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança; e contribuir para o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na infância que as crianças adquirem estruturas e habilidades para aprimorar as capacidades que serão trabalhadas ao longo de seu processo de vida, quer seja ela de forma positiva ou negativa, dentro de um contexto onde este indivíduo esteja inserido em determinado período.

O brincar desenvolve integralmente as crianças, e fazem com que elas passem a conhecer o mundo em que encontra-se inserida. Nesse sentido, o brincar não deve ser visto apenas como diversão e descontração, mas sim como um momento de educar, se socializar e construir sua personalidade.

Para que o brincar ocorra de forma satisfatória, é necessário a presença de um profissional que busque favorecer e promover a interação, na busca de planejar, organizar e executar ambientes onde o brincar possa acontecer de forma estimular a competitividade e as atitudes cooperativas. Pois é o educador que cria na criança e em seu imaginário a vontade de brincar, pois busca facilitar a aprendizagem.

Conclui-se que, o brincar faz com que as crianças passem a se relacionar com seu pares de forma que eles possam criar e recriar, fantasiar e fazer com que seu aprendizado possa se desenvolver, crescer e criar várias possibilidades de vivenciar um mundo imaginário. Enquanto que, as instituição e ensino passem a reconhecer o papel do professor como um mediador de atividades, passando a possibilitar ao educando situações que envolvem aprendizagens significativas, e assim podem constatar que os jogos e as brincadeiras, são instrumentos mediadores dentro de um processo didático pois, tornam-se importantes ferramentas no desenvolvimento dos objetivos e habilidades que cada nível necessita.

Dentre toda essa constatação, entende-se que o brincar traz para a educação um momento de ludicidade onde passa a desenvolver de forma afetiva e cognitiva os educandos, buscando assim avançar na promoção de uma evolução integral de jovens e crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Raquel Silva; FERREIRA, Victor Silva. A importância do brincar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 115-126, 2018. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/801/738> Acesso em: 02/10/2021

ARAUJO, Maria Betânia Francisca de Albuquerque. **Jogos Educativos Para Dispositivos Móveis Ao Alcance Da Aprendizagem Significativa No Processo De Ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/21054> Acesso em: 02/10/2021.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 02/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

COLHANTE, Carolina Cardoso et al. **Resgatar o brincar tradicional**: uma contribuição à formação de professores. Disponível em: <http://doceinfancia2.blogspot.com.br/2013/03/ola-pessoal-estamos-disponibilizando.html.pdf>. Acesso em: 23/09/2021

CREMONINI, M. W. Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica. Chapecó, 2012.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 31-39, dec. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333> Acesso em: 06/10/2021

GOBBATO, Heliana Lia Tissiani. A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2016, Joaçaba. Anais do... Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p.85-110.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo: Alínea, 2015.

GONZAGA, R.R.N. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro Da. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**: Orientações de Estudos, Projetos, Artigos, Relatórios, Monografias, Dissertações, Teses. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**/Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira -2. Ed. RJ: Wak Editora, 2012.

VYGOTSKY, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808-6535 publicada em Junho de 2008. p. 23-36.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

A METODOLOGIA FREIRIANA NAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

PABLO FABRÍCIO DA CONCEIÇÃO

Mestre em Artes pela Universidade Federal da Paraíba, Professor EBTT do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas. E-mail: pablo.fabricio@ifal.edu.br

FLAVIANO CIRINO DE SOUZA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UNIFIP. E-mail: flavianocirino2018@gmail.com

RESUMO

Relato de experiência sobre a metodologia freiriana para as relações étnico-raciais na Educação de pessoas Jovens, Adultos e Idosas em Campina Grande-PB. Essa junção da metodologia freiriana nas relações étnico-raciais no contexto escolar, social e político na contemporaneidade, visa desvelar e refletir as vivências e opiniões dos educandos da modalidade EJA sobre o pertencimento racial, racismo, preconceito e discriminação racial e atuação dos educandos em prol de uma educação libertadora, antirracista e politizada. Assim, articulação entre o conhecimento popular dos educandos e o despertar do educador por meio do diálogo em prol de educação conscientizadora, cabe ao educador a missão de fugir do seu partidarismo pessoal, político, social e cultural. contribuições do aporte teórico se darão: Freire (2018), Freire (2001), Freire (2005), Berbel (1999), Feitosa (2008), Brasil (2004), Brasil (1988), Coelho (2009), Rocha (2007) e Lakatos e Marconi (2003). A metodologia da pesquisa utilizada neste estudo, baseia-se na pesquisa bibliográfica, documental e campo de pesquisa. Os procedimentos metodológicos conectar ao método freiriano com atividades interativas através de rodas de conversas, diálogos, debates com perguntas abertas geradoras e palavras/temas geradores (as) do uso do universo vocabular dos educandos. Os resultados e discussão apontam que trabalhar a temática é difícil, mas não impossível. Apesar da resistência cultural enraizado por parte de alguns sujeitos ateados ao processo de socialização. Atuar na visão freiriana nas relações étnico-raciais na EJA, permite mudanças diretas ou indiretas necessárias para emancipação do cidadão em prol de uma educação libertadora, antirracista e humanizada.

Palavras-chave: Metodologia freiriana. Relações étnico-raciais. Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas

INTRODUÇÃO

A metodologia freiriana se caracteriza numa perspectiva humanista e libertadora, onde o processo de alfabetização não se dá exclusivamente no espaço intelectual, mas acontece nas demais áreas – histórica, política, social e cultural. No qual o educando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade e estimulado a repensar a sua história de vida, baseando-se nas reflexões e vivências dos educandos, a partir de suas percepções sobre determinados temas geradores, palavras geradoras, conceitos e/ou opiniões de seu universo vocabular. Neste contexto, para dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais, especificadamente na modalidade da Educação de pessoas Jovens, Adultos e Idosas – EJA, é necessário um percurso de reflexão acerca do pertencimento e identidade racial do ser negro, conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana e valorizar a contribuição histórica, cultural e social dos povos negros em prol de equidade e de uma educação antirracista.

A pesquisa visa relatar, de maneira dialogada, as possibilidades da metodologia freiriana na Educação para as Relações Étnico-Raciais com educandos da modalidade do segmento I na EJA, em Campina Grande-PB. Os objetivos específicos são:

1. Conhecer e discutir o contexto histórico sobre a miscigenação do povo brasileiro (africano, indígena e europeu) e reconhecimento pertencimento racial;
2. Debater o conceito de racismo como um processo de escravidão que moldou condutas através de cenas do filme “12 anos de Escravidão”;
3. Despertar a senso crítico acerca do documento oficial da Constituição Federal de 1988 do código penal sobre crime de racismo;
4. Pesquisar e discutir sobre discriminação, preconceito e racismo;
5. Conversar e avaliar as temáticas, os debates, as rodas de diálogos problematizados abordadas durante a intervenção.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa, para qual recorreremos a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Objetivando aprofundar o conhecimento, adotamos como base para a pesquisa bibliográfica teóricos e autores, tais como: Freire (2018), Freire (2001), Freire (2005), Berbel (1999), Feitosa (2008), Brasil (2004), Brasil

(1988), Coelho (2009), Rocha (2007) e Lakatos e Marconi (2003). As estratégias metodológicas conscientizadoras utilizados foram o método freiriano com: Conhecimento prévio do universo vocabular dos educandos, seleção dos temas geradores e das palavras geradoras inseridas no contexto social, rodas de conversas, debates, diálogos e problematização. Para levantamento dos dados, foi aplicada a observação participante e entrevista não-estruturada com perguntas abertas em sala de aula, tendo o público-alvo faixa etária de 18 a 65 anos. Para melhor apresentar os resultados obtidos com a realização da intervenção dividimos o trabalho em cinco momentos de intervenção em sala de aula.

O trabalho pretende revelar a importância do aprendizado significativo direcionado ao reconhecimento das diferenças do outro e direitos e deveres do educando emancipado que busca uma educação antirracista, humanizada e libertadora, procurando-se responder: Porque educar para as relações étnico-raciais numa perspectiva freiriana?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A implementação da lei federal nº 10.693/2003, que garante a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de ensino público e particular no Brasil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais visam uma pedagogia do combate ao racismo e discriminações e fortalecer a consciência crítica, não especificamente entre a população negra, mas de todos os sujeitos emancipados e politizados envolvidos no processo de modificação social em prol de uma sociedade democrática com equidade. (BRASIL, 2004a).

Outro documento que fortalece este debate é o Parecer CNE/CP n. 003/2004, que vem fornecer orientações para promover o diálogo entre os vários níveis do sistema de ensino brasileiro acerca de como trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula. Conforme o Parecer:

Art. 2: § 2º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação reprodução de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004b, p. 31).

Segundo o documento, trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula se torna imperativo para que os alunos tenham conhecimentos de uma das principais raízes formadoras de nossa sociedade, a africana. Como também, fixar a interação com a pluralidade étnica-racial ateadada a valorização e fortalecimento democrático dos cidadãos.

Na metodologia freiriana o educando é convidado a refletir e atuar como protagonista no meio social, econômico, político, histórico e cultural. E sua atuação deve se manifestar de maneira dialogada, emancipada, problematizadora e democráticas como protagonista na sociedade. Freire (2018, p. 120), enfatiza que o educador deve “respeitar a leitura de mundo do educando”; os educandos ao chegarem no espaço escolar levam consigo uma ampla experiência de vida, conhecimento que não é superior e nem inferior do educador, mas diferente. E com a troca de experiência entre ambos através das relações afetivas, dialogadas, sensíveis, democráticas e liberdade de se expressarem livremente, de maneira ingênua se complementam no processo de aprendizagem.

Seguindo a linha dos ensinamentos freirianos, Berbel (1999) aponta que o processo de conhecimento de mundo e alfabetização não se dá somente na área cognitiva, mas acontece essencialmente no campo social e político que se guia por um procedimento do diálogo afetivo. O conhecimento a ser adquirido pelo educando não deve estar exclusivamente neste campo cognitivo, mas abrir leque de possibilidades de interações para os demais campos – sociais, políticos, subjetivos e culturais. Nesta interação que Freire (2005, p. 45) descreve como “este encontro de homens”. Para o autor é necessária uma ampla interpretação deste conceito, pois não se trata em específico da relação social eu e tu/eu e outro, mas de um diálogo de encontro em que se colabora o refletir e o agir dos sujeitos fixando um mundo transformado e humanizado.

Feitosa (2008, p. 70), nos leva a compreender que “a dialogicidade, para Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento”. O diálogo é uma forma de interação entre os sujeitos e deve despertar no educando a atitude democrática e libertadora através da apropriação dos conhecimentos prévios com investigação do universo vocabular sobre a tema gerador abordado. Este despertar e transformar do conhecimento ingênuo em crítico do educando por meio de temas geradores, em relação ao sentimento de valorização e pertencimento racial irá possibilitar nos sujeitos o processo de transformação social e ampliação de uma educação antirracista.

Trabalhar a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar na EJA, com as práticas metodológicas freirianas, permite que o educador possa desenvolver em suas abordagens práticas o senso crítico de maneira problematizada e não de relatar fatos atrelados apenas ao livro didático como verdade absoluta.

Freire (2005) considera essencial a luta contra a “educação bancária” em prol de uma “educação libertadora”. Em suas palavras, não se deve exclusivamente ver o educando como banco de dados e informações, ao qual deposita o conhecimento, mas se deve despertar no educando uma educação problematizadora, formando sujeitos que se pronunciam no mundo na luta por libertação por meio do diálogo. Esse provocar do educador, no espaço escolar, expande o conhecimento de libertação de mundo a fim de compreendê-lo e a partir dessa compreensão poder interagir e modificar o seu meio social local, regional e nacional. Tal conhecimento permite o despertar da noção de pertencimento que dizima pensamentos e práticas racistas.

Freire (2018, p. 36) aponta que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. De maneira explícita, quando se afirma que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição da discriminação, remete que o educador deve problematizar diante de qualquer questionamento ou atitude de rejeição ou discriminação (de raça, de gênero, cultural, e social entre outros). Pois o silenciar e a omissão resultam numa educação bancária, e dialogar abre caminhos rumo a criticidade e a defesa da diversidade. Ao qual o autor (2018, p. 37) nos relata que “a prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nesta linha de entendimento aceca de práticas racista, discriminatória e preconceito racial, Brasil (1988) da Constituição Federal dos direitos e garantias em seus artigos 3º e 5º regulamenta que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **IV** - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação **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: **XLII** - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (BRASIL, 1988, arts.3º IV e 5º XLII).

A lei regulamenta que a promoção é bem de todos os cidadãos, sem preconceitos e discriminação de raça e cor ou outras formas. Como também, garantem que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, deixando explícito que o racismo é crime que ferem a dignidade humana e direitos humanos. Que punirá qualquer ato de discriminação, racismo ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como fio condutor revisão bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 182) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Segundo os autores a pesquisa bibliográfica auxilia o pesquisador em nova busca de conclusões e futuras pesquisas que já foram pesquisadas. Na pesquisa documental, cultivamos olhares aos documentos que orientam a inclusão do tema sobre as questões étnico racial, além de autores e teóricos que discutem a abordagem freiriana na educação.

Num segundo momento, consiste em relato de experiência vivenciado durante um projeto de extensão universitária, com educandos da modalidade do segmento I na EJA, na cidade Campina Grande-PB, enquanto educador alfabetizador do EJA e pesquisador voluntário. Os procedimentos metodológicos utilizados foram o método freiriano: rodas de conversas, debates, diálogos, conhecimento prévio do universo vocabular dos educandos, seleção dos temas geradores e das palavras geradoras inseridas no contexto social dos educandos, perguntas geradores e problematização.

À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelo educando aos saberes escolares, provoca um diálogo problematizador que vai envolvendo o alunado. Com isso, aumenta a autoestima dos alunos, que passam a participar mais ativamente do trabalho de sala de aula através do diálogo e se sentem sujeitos do processo de transformação social (FREIRE, 2005).

A metodologia de ensino propõe o desenvolvimento da visão crítica do educador e educando por meio das práticas dialogadas em sala de aula. Dessa forma, o educador deve apresentar temas geradores ou palavras geradoras para que haja uma abertura de diálogo e discussão entre ambos, mediante o universo vocabular dos educandos. Os temas iniciais

abordados na experiência foram: autodeclaração dos educandos em relação sua pertença racial, as concepções e reflexões sobre racismo, discriminação/preconceito racial e direitos civis.

Os instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa foram: Observação participante e entrevista não estruturada com perguntas abertas e fechadas. Lakatos e Marconi (2003, p. 190) ressaltam que “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Ou seja, para autores não representa somente em olhar e escutar, mas também em aprofundar fatos ou fenômenos que se almejam estudar. Mann (*apud* Lakatos e Marconi, 2003, p. 193) explica que observação participante é uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.

Em relação a entrevista não-estruturada Lakatos e Marconi (2003, p. 196) destacam que “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. A liberdade é uma maneira de poder explorar vastamente uma questão com perguntas abertas dentro de uma comunicação informal. Salientando que há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.

As pessoas envolvidas na pesquisa são sujeitos que trazem a marca da exclusão social, excluídos do sistema de ensino por apresentar interrupções na vida escolar: repetências acumuladas; falta de acesso à escola; ausência e afastamento do espaço escolar quando criança e adolescente em função da entrada precoce no mercado de trabalho, o casamento e gravidez precoce, entre outros fatores que favoreçam a evasão.

A comunidade está localizada no bairro do Mutirão, numa área carente e periférica, situada na zona oeste do município de Campina Grande- PB. Os moradores em sua maioria são constituídos de famílias provenientes de crenças tradicionais evangélicas e católicas. Grande parte das pessoas que ali residem são analfabetos funcionais, em sua maioria são negros, cuja renda familiar baseia-se no programa Bolsa Família, aposentados e no

trabalho informal. Sendo assim, a educação popular pode significar uma mudança real de perspectivas, promovendo o empoderamento e emancipação humana.

O relato está organizado em momentos, cada um correspondendo a um dia de prática docente articulada às relações étnico-raciais, à temática do pertencimento e identidade racial, racismo, preconceito, discriminação e atuação emancipada na sociedade. Durante a intervenção nos momentos de interação e problematização foram apresentadas, pelo animador de debates¹, as seguintes perguntas: Como vocês se autodeclaram - negros, pardos, brancos e não declarado? Para vocês o que é racismo? Algum de vocês já passou por discriminação racial ou presenciou tal acontecimento? Na opinião de vocês, por que a maioria das pessoas abordadas nas ruas por policiais são negras e pobres? Vocês sabem que o racismo é crime e está no Código Penal da Constituição Federal de 1988? Como vocês avaliam os debates e os diálogos problematizados sobre as temáticas abordadas durante a intervenção?

1º MOMENTO: Acolhida simples com educandos. Em seguida, foi organizado um círculo de debates no qual foi apresentado pelo educador por meio de slides “A miscigenação do povo brasileiro e suas origens (africana, indígena e europeia)”, sempre estimulando os conhecimentos vocabulares e prévios dos educandos. Depois foi realizado uma dinâmica

“Como vocês se autodeclaram – negro, pardo, branco e não declarado?”, que tinha como objetivo analisar como os educandos se autodeclaram em relação a sua pertença étnico racial. Por fim, mediante a pergunta geradora, os educandos levantariam uma placa com autodeclaração (negro, pardo, branco e não declarado). A partir dos comentários iniciava-se troca de diálogos. Aqui se apresentam recortes das falas dos educandos.

Acho que sou cabra... nem branca e nem preta (Maria, 50 anos, evangélica); Eu sou nego do cabelo de pixaim (Sebastião, 55, evangélico); Sou branco, mas o sangue que corre em nossas veias é mistura nego, branco e índio (Sr. Naldo 65, evangélico); Professor... não sei informar qual a minha cor (Erasmão, 42 anos, mecânico); Sou branco ou amarelo (Jonathan, 17 anos).

2º MOMENTO: Acolhimento simples, posteriormente memória da aula anterior. Dando continuidade a sequência didática foi apresentada a palavra

1 Segundo Feitosa (2008, p.68) “o animador de debates tem o papel de coordenar e problematizar as discussões”. Ou seja, o animador articular e orientar os debates e relatos que aparecem.

geradora “Racismo” em um cartaz, em seguida, foi sugerido que os educandos comentassem o que era racismo.

Racismo é não gosta do outro por ser negro (Sebastião, 55anos); Só sei que Deus ama todos... sem ver cor (Maria, 50 anos, evangélica); É preconceito com negro, eu nunca discriminei ninguém (Sr. Naldo, 65 anos).

Após, escutar e debater as respostas de cada educando, partimos para exibição de cenas do filme “Em busca da liberdade” fazendo comparações entre processo de escravatura no Brasil que moldou condutas.

3º MOMENTO: Como sempre com acolhida simples e memória da aula anterior. Após a memória da aula, foi apresentada e discutida com os educandos o livro da Constituição Federal de 1988 e distribuídas cópias do código penal, inciso XLII do artigo 5º e inciso IV do artigo 3º sobre crime de racismo e discriminação da Constituição Federal de 1988. Em roda de conversa os educandos relatam.

Dizem que tem uma lei para quem chama outro de negro, mas nunca vir ninguém ser preso por causa disso (Sebastião, 55 anos); A lei só vale para pobre e negro (Sr. Naldo, 65 anos, pastor e comerciante).

4º MOMENTO: Acolhida simples e memória da aula anterior. Iniciamos a aula com interdisciplinaridade, sugerindo uma pesquisa com uso do dicionário, em que os alunos em dupla pesquisaram o significado das palavras geradores (discriminação, preconceito e racismo). Em seguida, fizeram uma comparação com pergunta geradora: “Algum de vocês já passou por discriminação racial ou presenciou tal acontecimento?”

O negro sofre demais... qualquer coisa errada foi negro [sic] que fez, os políticos roubam nem vão presos (Sebastião, 55 anos); O povo se ver um negro [sic] pedindo esmola, já fica com medo (Erasmus, 42, mecânico); Os policiais quando estão na viatura à noite, quando eles ver um negro [sic], querem logo revistar, se for branco eles nem ligam (Sr. Naldo, 65anos); Aqui no mutirão de vez enquanto a polícia discrimina o povo da rua de baixo por ser negro e usar tatuagem (Erasmus, 42 anos); Professor.. quando ônibus do mutirão passa a noite no centro da cidade ninguém que subir no ônibus (Jonathan, 17 anos).

Após escuta, iniciamos diálogos e questionamentos em roda de conversa e levantamento de hipóteses conceitos atribuídos pelos educandos de maneira politizada

5º MOMENTO: Acolhimento simples e memória da aula anterior. Iniciamos a aula com uma auto avaliação dos educandos sobre “as temáticas, os debates, as rodas de diálogos problematizados abordadas durante a intervenção”, estimulando os alunos por meio de questionamentos sobre avaliar e a troca de aprendizagem entre educando e educador.

Não sabia isso tudo sobre negro... no meu tempo a professora ensinava a gente ler e escrever (Sr. Naldo, 65 anos); Hoje estudar é tudo diferente e mais fácil (Sebastião, 55 anos); Hoje o professor tem mais calma, no meu tempo era brabo (Erasmus, 42 anos).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação às temáticas, perguntas geradoras e procedimentos metodológicos trabalhados durante a intervenção da pesquisa os resultados e discussões demonstram ampla problematização mediante a observação e as perguntas abertas. As questões em análise são de caráter subjetivas/abertas a serem dialogadas com educandos, onde em roda de diálogos junto com educador irão discutir e problematizar as perguntas e respostas de dados a serem analisados.

Na questão 01: Como vocês se autodeclararam - negros, pardos, brancos e não declarado.

Fala dos educandos:

Acho que sou cabra... nem branca e nem preta (Maria, 50 anos, evangélica); Eu sou negro do cabelo de pixaim (Sebastião, 55, evangélico); Sou branco, mas o sangue que corre em nossas veias é mistura negro, branco e índio (Sr. Naldo 65, evangélico); Professor... não sei informar qual a minha cor (Erasmus, 42 anos, mecânico); Sou branco ou amarelo (Jonathan, 17 anos).

Em relação a pertença racial, os educandos se sentiram duvidosos em relação a sua cor de pele. Isto é, a maioria dos educandos sentiram dificuldades em se identificarem negros (as) e denotaram confusão relacionada à questão da sua cor de pele ou pertença étnica. Como também, entendemos que ao terem se afirmado pardo ou não negros, olharam para a tonalidade de pele e não para suas origens raciais, históricas e culturais.

Nesta linha de reflexão Coelho (2009, p. 163) declara que “um dos problemas para quem lida com a questão racial no Brasil é ultrapassar a problemática da cor”. De maneira explícita está naturalizada na mentalidade da sociedade que ser negro é predominância de atributos físicos de cor de pele e cabelos crespos. Ou seja, quanto mais claro for a cor da pele, maior probabilidade de ser considerado branco, distanciando de ser chamado ou considerado negro.

Rocha (2007) nos leva a compreender que não se pode construir uma autoidentificação da pertença racial no espaço escolar, sem entender a contextualização da história e contribuição do negro no Brasil com a história

e cultura africana e afro-brasileira. Ressaltando suas contribuições e influências na formação histórica e cultural brasileira (música, dança, religião, culinária e artesanato entre outros etc.)

Outro ponto de destaque diz respeito as falas e indagações dos educandos sobre os comentários racistas e preconceituosas “*Acho que sou cabra... (Maria, 50 anos, evangélica); Eu sou nego do cabelo de pixaim*” (educandos). Diante de tais acontecimentos e comentários compete ao educador não silenciar diante de atitudes preconceituosas e racistas. Com base em combater atitudes preconceituosas e racistas, Silva (2001, p. 76) alerta que “são [destes] apelidos, piadinhas e comparações aos atributos físicos a coisas e animais com a pessoa negra que surge o preconceito, a discriminação e racismo”. Para a autora essas brincadeiras, piadinhas e comparações carregam no fundo a ideia de inferioridade racial contra os negros.

Pensando no não silenciamento, por parte do educador, diante de tais acontecimentos racistas e preconceituosos, lembramos Freire (2005, p. 78) que aponta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão”. Em seu discurso o autor revelar a essência da ação, reflexão e diálogo de modo horizontal, no acolher, no olhar sensível, no não silenciar que edificamos no educando novas mentalidades para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Na questão 02: Para vocês o que é racismo? Respostas dos educandos:

Racismo é não gosta do outro por ser nego (Sebastião, 55anos); Só sei que Deus ama todos... sem ver cor (Maria, 50 anos, evangélica); É preconceito com negro, eu nunca discriminei ninguém (Sr. Naldo, 65 anos).

Diante das respostas, observa-se que os educandos entendem que o racismo está relacionado à: não gostar do outro devido a cor da pele, ato de preconceito e atitude de negação ao mandamento de Deus. Com base nesta bagagem de conhecimento trazida pelos educandos para espaço escolar, cabe o educador articular esse conhecimento ingênuo ao conhecimento crítico. Freire (2018, p. 31) propõe “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. O educador, em seu cotidiano, deve relacionar e problematizar os problemas sociais de sua realidade dos seus educandos aos conteúdos ou temas geradores a serem abordados no espaço escolar. O autor ainda questiona: “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 2018, p. 32). Fazemos isso, por exemplo, promovendo

rodas de diálogos acerca do racismo, informando que inúmeras vezes o ser humano pode ser assassinado pelo simples fato por conta da sua cor da pele, sendo associado à marginalidade. E nesta forma de associar a realidade concreta, Freire (2018) recomenda que o educador levando em conta os aspectos culturais, sociais, políticos, socioeconômicos e subjetivos de seus educandos, pode ajudá-los a compreender a ler o mundo através do conhecimento ingênuo, emancipado e crítico.

Na questão 03: Vocês sabem que o racismo é crime e está código penal da Constituição Federal de 1988²?

Educandos:

Dizem que tem uma lei para quem chama outro de negro, mas nunca vi ninguém ser preso por causa disso (Sebastião, 55 anos); A lei só vale para pobre e nego (Sr. Naldo, 65 anos, pastor e comerciante);

Observa-se que as respostas dadas pelos educandos revelam que alguns sabem que existe a lei contra racismo, porém na leitura de mundo dos educandos a lei no art. 5 do inciso XLII e art. 20 é conhecida como a lei que “prende o sujeito por chamar o outro negro”, “que beneficia as pessoas brancas”, uma vez que acreditam não haver uma punição concreta para infratores.

Neste processo de produção de conhecimento popular e crítico, despertando a curiosidade epistemológica do educando acerca de temas geradores, como por exemplo o racismo e o código penal, Freire (2018, p. 31) informa a relevância do “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Preciso pesquisar para saber o que ainda não conheço, é esse despertar da curiosidade epistemológica nos educandos em busca de uma educação politizada no processo de constatar e intervir de maneira direta ou indireta sobre determinados temas geradores e problematizadores na sociedade civil.

Já na questão 04: Algum de vocês já passou por discriminação racial ou presenciou tal acontecimento?

Educandos:

Professor - O negro sofre demais... qualquer coisa errada foi nego [sic] que fez, os políticos roubam nem vão presos (Sebastião, 55 anos); O povo se ver um nego [sic] pedindo esmola, já fica com medo (Erasmus, 42, mecânico); Os

2 Brasil (1988) descreve no art. 3 do inciso IV e art. 5 do inciso XLII que racismo é definido como crime que fere a dignidade humana, a lei determina que punirá qualquer discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

policiais quando estão na viatura á noite, quando eles ver um nego [sic], querem logo revistar, se for branco eles nem ligam (Sr. Naldo, 65anos); Aqui no mutirão de vez enquanto a polícia discrimina o povo da rua de baixo por ser negro e usar tatuagem (Erasmo, 42 anos); Professor.. quando ônibus do mutirão passa a noite no centro da cidade ninguém que subir no ônibus (Jonathan, 17 anos).

Percebe-se que nas respostas dos educandos eles reconhecem a realidade social da discriminação e preconceito racial/social que passam as pessoas negras e pobres no cotidiano, mas analisam como atitude banal. Indaga-se, tal como Freire (2018, p. 31) “porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público?”. Neste caso específico foram colhidos os depoimentos de alguns alunos em relação ao bairro em que residem, onde relatam o descaso do poder público municipal e estadual, abuso de autoridade dos policiais militares com as pessoas negras e pobres, dentre tantas coisas.

Nesse contexto de aproveitar a experiência dos educandos, Feitosa (2008) compreende que, para os sujeitos adquirirem e refletirem sobre seu papel na sociedade e garantirem sua cidadania é necessário o processo de alfabetização e politização. E para que haja essa transformação social de libertação é indispensável um olhar diferenciado, o acolhimento, a investigação do universo vocabular dos educados, estratégias e metodologias diversificadas considerando as trajetórias de vida e construção de conhecimentos dos educandos. E nessa maneira dos sujeitos adquirirem e refletirem o processo de construção de politização de sua realidade social, Freire (2018, p. 31) orienta a “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam [...] - saberes socialmente construídos na prática comunitária”

Por último, a questão 05: Como vocês avaliam os debates e roda de diálogos problematizados sobre as temáticas abordadas durante a intervenção?

Professor – não sabia isso tudo sobre negro... no meu tempo a professora ensinava a gente ler e escrever (Sr. Naldo, 65 anos); Hoje estudar é tudo diferente e mais fácil (Sebastião, 55 anos); Hoje o professor tem mais calma, no meu tempo era brabo (Erasmo, 42 anos)

Mediante as respostas e depoimentos dos educandos percebemos que o processo de aprendizagem era totalmente bancário, de passar conteúdo sem nenhuma problematização e politização. Em busca de uma educação libertadora, inclusiva e conscientizadora que desperte nos educandos a construção do diálogo como uma forma de politização, Freire (2005) considera que o trabalho do educador, utilizando métodos de trabalho que permitem

os educandos revelarem sua realidade na qual estão inseridos, possibilita mudanças mediante seus conhecimentos prévios e suas vivências práticas. Freire (2018, p. 24) ainda revela que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O ato de ensinar seria uma ação em que se exercita a capacidade dando suporte ao educando para produzir e construir seu conhecimento crítico por meio de troca de saberes, vivências e aprendizados entre realidade social e espaço escolar inseridos e atuantes.

Schmidt e Cainelli (2009, p.17) afirmam que o ensino de história hoje é plenamente voltado para a narração de fatos históricos, uma narração que dá visibilidade apenas a narrar acontecimentos sem problematização, metodologia a que as autoras se opõem, uma vez que o ensino de história deve levar a questionamentos e reflexões. Através da apresentação dos temas e de sua historicidade foi se dando elementos de aprofundamento para os educandos.

Diante das discussões realizadas em sala de aula várias indagações e dúvidas dos educandos iam sendo respondidas como mencionadas anteriormente. Houve uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem em que eles estavam inseridos inicialmente, e o que estava sendo apresentado agora. “*Professor – não sabia isso tudo sobre negro... no meu tempo a professora ensinava a gente ler e escrever (Sr. Naldo, 65 anos); Hoje estudar é tudo diferente e mais fácil (Sebastião, 55 anos)*” (educandos).

Fortalecendo esta discussão das experiências e práticas entre realidade social e espaço escolar inseridos acerca das relações étnico raciais e educação antirracista, Rocha (2007, p. 32) nos relata que trabalhar a “temática étnico-racial no ambiente escolar prescinde um repensar das disciplinas escolares, conteúdos e metodologias”. A autora explica que a ausência do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, a falta da problematização dos fatos e acontecimentos sobre a imagem do negro nos livros didáticos com conceitos estereotipados de maneira direta ou indireta geram racismo, discriminação e preconceito racial, negação de identidade étnico-racial entre outros fatores de negatividade e representatividade do povo negro.

De acordo com Cavalleiro (2001, p.149) “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais”. A educação antirracista deve ser despertada no âmbito escolar, espaço onde interagem sujeitos de ampla diversidade cultural, social e

socioeconômica. Pois mediante os exemplos e atitudes de uma educação antirracista as crianças fortaleçam o respeito as diferenças raciais e sejam adultos críticos e humanizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência sobre a metodologia freiriana para as relações étnico-raciais na EJAI, no processo aprendizagem e politização de uma educação étnico-racial, nos proporciona uma mediação dialógica entre os sujeitos envolvidos educador-educando na construção do conhecimento, a partir das próprias experiências de vida dos educandos com sua leitura de mundo.

Desse modo, destaca-se a importância de compreender e estimular o trabalho por meio da dialogicidade entre educador e educando, no modelo democrático, crítico e inovador, que unir a metodologia freiriana na educação étnico-racial. Sensibilizar o educando para o empoderamento emancipado e problematizador, permitindo a elaboração de pensamentos e estratégias que provoquem uma mudança na sua subjetividade e no meio social em que está inserido. Em que o cidadão emancipado conhece seus direitos e atua politicamente para sua efetivação, pois enquanto cidadãos participantes no meio de uma sociedade multicultural e diversificada vamos lutando para construir uma nação democrática e antirracista.

Ressalta-se que a população negra é a que mais sofre com os ataques decorrentes do racismo, discriminação e preconceito racial dentro das relações de classes sociais vulneráveis, por ser maioria de classe baixa, analfabetos, desempregados e vítimas de violência racial e homicídios, entre outras desigualdades sociais. Se a educação popular motiva e impulsiona ações modificadoras, é certo de que somente ela não é bastante para a efetivação dessas ações, é necessária uma mudança estrutural na formação social brasileira e integração de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, a fim de despertar uma nova postura nas relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: *_(org.) Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/DOUconstituicao88.pdf> Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003/2004. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. Disponível em: <http://www.worldcat.org/title/racismo-e-anti-racismo-na-educacao-repensando-nossa-escola/oclc/52171723>. Acesso em: 01 set. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. Fundamentos e etapas do método Paulo Freire. In: _____. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília: Líver Livro Editora, 2008. p. (65) - (87)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente>.

ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india.
Acesso em: 01 set. 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referências para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Mariene. História do ensino de história: o saber e fazer históricos em sala de aula e a construção de noções de tempo. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SILVA, Maria Aparecida da. Formações de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR

RICARDO JOSÉ ANDRADE SILVA

Mestre em Docência Universitária pela Universidad Tecnológica 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.

SANDRA JESUS DE MÉLO TAVARES SOARES

Mestra em Docência Universitária pela Universidad Tecnológica 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;

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal, identificar como a orientação educacional pode contribuir no combate à evasão escolar. Tal análise, obtida após a realização de uma pesquisa bibliográfica tem a sua justificativa e relevância à medida em que a orientação educacional, pode contribuir para que as ações necessárias quanto ao entendimento sobre a realidade dos alunos, seus problemas e dificuldades de aprendizagem, bem como quanto às práticas e métodos pedagógicos mais indicados, possam ser determinantes para que os estudantes permaneçam na escola e não abandonem o ensino. Pela pesquisa realizada, foi possível identificar as causas e consequências da evasão escolar, tanto para os indivíduos, quanto para o próprio país, bem como reconhecer a importância do papel do orientador educacional no desenvolvimento e orientação de crianças e jovens estudantes.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Evasão Escolar; Orientador Educacional.

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, vê o direito à educação como o direito ao pleno desenvolvimento e a escola como principal instrumento que possibilita as oportunidades necessárias para que esse pleno desenvolvimento possa ser alcançado.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Mas, apesar de estabelecido na legislação maior do país, a realidade encontrada no Brasil evidencia um grave problema quanto ao direito efetivo da educação. Muitas crianças e jovens não são inseridos na educação por diferentes motivos e, muitos dos que se inserem no ambiente escolar, acabam por desistir dos estudos e abandonar a escola, sendo que esse fenômeno ocorre em diferentes idades, níveis escolares e instituições educacionais.

O abandono escolar é uma realidade bem conhecida de milhões de brasileiros. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada em 2019 e divulgada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 15/07/2020, registrou que, das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas, não tinham terminado alguma das etapas da educação básica. (IBGE, 2020)

Além disso, o Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018 já evidenciava esse problema, ao constatar que 2 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola, sendo que são nos anos finais do ensino básico é que os números se acentuam: 1,3 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos não estavam estudando. (INEP, 2020)

A evasão escolar, situação em que o aluno deixa de frequentar a escola e abandona seus estudos, tem diferentes causas, que incluem situação econômica, distância entre a residência e a escola, falta de transporte escolar, problemas de saúde, problemas familiares, necessidade de trabalho, além dos problemas de deficiência e dificuldade de aprendizagem.

Conforme divulgado pela Missão Criança (2001), a evasão escolar pode ocorrer por diversos motivos, tais como: repetências constantes, a necessidade do trabalho infantil para compor a renda familiar, a pobreza e a falta de comida em casa, a longa distância entre a escola e a casa, a falta de transporte que dificultam a ida à escola todos os dias, a falta de uniforme e material escolar, além de motivos de ordem mais social, como o abuso sexual, dentro e fora de casa, ou até mesmo na escola; exploração sexual, a violência física ou psicológica com a criança ou entre seus familiares, o abuso físico e/ou psicológico na escola e/ou em casa, a não valorização do ensino por parte dos adultos, o casamento e/ou gravidez precoces, o uso e tráfico de drogas, a falta de segurança na localidade ou próximo à escola, brigas de gangues e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos curriculares.

As consequências que o abandono da escola e dos ensinamentos causam aos indivíduos são extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e crescimento social e econômico, afinal, a falta do ensino influencia diretamente na empregabilidade do indivíduo, o que gera, indiretamente, o aumento da exclusão, da pobreza e da violência. (PAES DE BARROS, 2017).

Diante tal realidade, como afirmam Brito et al (2015):

A escola pode ser um agente de transformação desse cenário, voltando os olhares para a realidade do aluno fomentando essa mudança em cada um de seus educandos, com práticas educativas que possibilitem uma reflexão acerca da própria condição e das possibilidades de transformação a partir de si próprio. (BRITO et al, 2015, p.18683).

Enquanto ambiente educacional, de ensino e de aprendizagem, a escola é composta por diversos espaços e atores, cuja participação, é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para que haja uma Gestão Democrática. (ANGST, 2017). Desta forma, a participação de diferentes profissionais, como professores, pedagogos, gestores, orientadores pode ser decisiva para que a aprendizagem proposta seja alcançada e, consequentemente, haja uma redução do abandono ou evasão escolar.

Dentro deste grupo de profissionais, o Orientador Educacional merece um destaque especial, pela sua atuação e importância no ambiente escolar e no combate à evasão escolar.

Segundo Pascoal (2013), ao lado do diretor e do coordenador pedagógico, o orientador escolar é um dos membros da equipe gestora, sendo considerado como:

[] o principal responsável pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno, dando suporte a sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos.

Ao lado do professor, esse profissional zela pelo processo de aprendizagem e formação dos estudantes por meio do auxílio ao docente na compreensão dos comportamentos das crianças. Ou seja: enquanto o professor se ocupa em cumprir o currículo disciplinar, o orientador educacional se preocupa com os conteúdos atitudinais, o chamado currículo oculto. Nele, entram aspectos que as crianças aprendem na escola de forma não explícita: valores e a construção de relações interpessoais. (PASCOAL, 2013, p.1)

Considerando a importância que o orientador escolar representa para que haja uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, o presente estudo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo identificar como o orientador escolar pode contribuir no combate à evasão escolar que para tal, se faz necessárias análises e discussões que trilhem para tal objetivo.

1 - O problema da evasão escolar

Ao longo da história, é possível observar que o ensino sofreu grandes modificações, tanto sobre o conteúdo a ser transmitido, quanto aos métodos de ensino, na busca de resultados positivos quanto à aprendizagem e formação do cidadão para o trabalho. Porém, as modificações ocorridas na educação não foram suficientes para que o abandono e evasão escolar, em todos os níveis, deixassem de ser uma realidade no país.

No Brasil, segundo dados fornecidos pela PNAD, divulgadas pelo IBGE, em julho de 2020, dos 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos no país, 10,1 milhões (20,2%) não completaram a educação básica, quer seja por nunca terem frequentado a escola ou por abandono dos estudos, compreendido como evasão escolar.

O termo evasão escolar, segundo Glavan e Cruz (2013, p.3), pode ser entendido como “o abandono do aluno, ou seja, o rompimento do processo de ensino- aprendizagem por falta da presença do aluno”. Para esse autor, a evasão escolar não pode ser vista somente como o fracasso do aluno, mas também como resultado negativo da instituição escolar.

Para Batista, Souza e Oliveira (2009):

A evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente, por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade. Além disso, encontra-se fora do mercado de trabalho, por não atender às exigências da sociedade hodierna, cada vez mais integrada à globalização e aos ditames do projeto neoliberal no que diz respeito à qualificação da mão-de-obra. (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Na opinião de Johann (2012), o fenômeno da evasão escolar não é provocado somente pelos fatores internos escolares, mas sim pelas:

[] más condições de vida de grande parte da população escolar brasileira, péssimas condições político-econômicas, programas de governo ineficazes, currículos descontextualizados, falta de incentivos e estagnação do trabalho pedagógico, a estrutura das instituições de ensino, as práticas pedagógicas, a atuação docente e a falta de sentido para estudar, dentre outros (JOHANN, 2012, p. 11).

De acordo com Araújo e Santos (2012), a questão da evasão escolar ou a questão da não-permanência do aluno na escola, consiste em um problema que atinge tanto escolas públicas quanto privadas, abrangendo o Ensino Fundamental, Médio e Superior, com consequências que vão desde a vida acadêmica, abrangendo a econômica e a social.

Na concepção de Ceratti (2008), o fenômeno da evasão é resultado da interação de três tipos de determinantes:

- Psicológicos - fatores cognitivos e psicoemocionais do próprio aluno;
- Socioculturais - contexto social onde o aluno está inserido e características de sua família;
- Institucionais - referentes à escola, métodos de ensino inadequados, currículos educacionais, planos de curso desfocados e desestimulantes e políticas públicas para educação. (CERATTI, 2008, p.22).

Pelos fatores e elementos apontados pelos diferentes autores sobre a evasão escolar, é possível reconhecer que, para reduzir os índices de evasão

escolar, faz-se necessário elaborar estratégias, tanto no âmbito social, quanto no educacional.

No âmbito social, diversos programas governamentais, tanto federais quanto estaduais, têm sido criados e implantados no sentido de maior inclusão social e na garantia dos estudos, tais como o Programa Bolsa Família e o APOIA, do Estado de Santa Catarina, como exemplos.

O Programa Bolsa Família, criado em outubro de 2003, trata-se de um programa de combate à pobreza e à desigualdade no Brasil, que possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2021)

Já o Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA), do Estado de Santa Catarina, visa a garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica - seja na rede pertencente ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino -, promovendo o regresso à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente. (SEDUC-SC, 2021)

No âmbito educacional, muitas ações podem e devem ser tomadas pelos gestores escolares, que incluem: melhoramento no ambiente de estudo; modificação de práticas e metodologias de ensino; fortalecimento das relações interpessoais com todos os envolvidos no processo educacional, bem como com os próprios alunos, familiares e comunidade; melhoramento e aprimoramento da formação dos docentes; programas de reforço escolar, que contribuam na recuperação dos alunos com dificuldade na compreensão dos conteúdos; utilização de tecnologias instrucionais como computadores e maquinário favoráveis ao processo de aprendizagem, tecnologias como EAD, vídeos, utilização de datashow e outros. (SCHARGEL; SMINK, 2002).

Além dos elementos apontados por Schargel e Smink (2002), Rosa (2018) ressalta que:

A escola deve ter um projeto político-pedagógico em consonância com a constituição da nação e da própria sociedade. Porém, para que ela seja uma escola de qualidade deve discutir as finalidades da educação, a atuação dos professores, as metodologias e analisar as causas que levam ao fracasso escolar (evasão e abandono tanto de alunos como de professores), deve entender a realidade das classes populares e da comunidade social na qual está inserida. (ROSA, 2018, p.17)

Além disso, é preciso destacar que, em uma gestão escolar democrática, como estabelecida pela LDBEN de 1996, o gestor escolar conta com a participação e envolvimento de outros profissionais que atuam no ambiente escolar. Dentre esses elementos o Orientador Educacional é o responsável em auxiliar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na construção, organização e realização do Projeto Político-Pedagógico.

Na atualidade, a atuação do orientador educacional:

[] relaciona-se ao compartilhamento de experiências, com todos os profissionais da educação, discentes, docentes, família e comunidade escolar, contribuindo assim para o processo de integração escola-família-comunidade, agindo como elemento de ligação e comunicação entre todos. Atua como mediador e conciliador, junto a todos os segmentos da escola, agindo no sentido de criar e disponibilizar ações efetivas e concretas, evitando a evasão e a exclusão, e assim, humanizando as relações na busca de uma educação de qualidade. (ROSA, 2018, p.32)

O papel do orientador educacional, também considerado como orientador escolar é essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados, dentre eles, o combate à evasão escolar e para uma compreensão maior sobre a importância desse profissional, é preciso conhecer os caminhos e mudanças ocorridas na Orientação Escolar ao longo do tempo.

2 - A orientação escolar: origem e trajetória

A industrialização e os avanços tecnológicos e industriais surgidos no final do século XIX fez com que surgiu uma variedade de profissões e o grande número de vagas em serviços especializados. Porém, os profissionais da época não possuíam os conhecimentos e habilidades necessárias, sendo reconhecida a necessidade de algum tipo de sistema que orientassem melhor esses trabalhadores, surgindo, desta forma, o Orientador Profissional. (SILVA, 2008).

De acordo com Pimenta (1991):

Com o passar dos anos verificou-se a necessidade de levar a prática da Orientação Profissional para o ambiente escolar, pois como estava sendo “realizada fora da escola passa a ser solicitada a atuar no interior desta, como forma de orientar os alunos nos planos de estudo e carreira conforme aptidões de cada um. Esta orientação recebeu o nome de escolar” (PIMENTA, 1991, p. 21).

A princípio, a orientação escolar estava voltada exclusivamente para a formação profissional, tendo como foco principal o estudante e suas dificuldades de aprendizagem, sem um aprofundamento do problema ou causas. Nesse período, não eram observados outros elementos como conteúdos ou métodos de ensino, ou, ainda, problemas socioeconômicos dos indivíduos, nem, tampouco, havia leis ou diretrizes que estabelecessem a obrigatoriedade da orientação escolar nas instituições de ensino no país.

Tal situação permaneceu até o início da década de 1940, quando ocorre a institucionalização da Orientação Escolar obrigatoriamente nas escolas, com a Lei Orgânica do ensino Industrial.

DECRETO-LEI NO 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942 Lei Orgânica do Ensino Industrial

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação de qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e Jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional valor no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942)

Ainda no mesmo ano, a Orientação Escolar também foi prevista na Lei Orgânica do Ensino Secundário (DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942), nos artigos 80 a 82:

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos

alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942).

Como pode ser observado, a orientação educacional (ou escolar) em seus primeiros momentos, era voltada exclusivamente aos alunos de ensino secundário (equivalente ao ensino médio na atualidade) e do ensino profissionalizante ou técnico.

Sobre essa questão, Mendes (2013) argumenta:

O paradigma tradicional da Orientação, que dominou durante a primeira metade do século XX, utilizou práticas, fundamentalmente de natureza pontual e diretiva, acontecendo, quase sempre no final da escolaridade, com vista à escolha de uma formação ou mesmo de uma profissão. Nesta concepção privilegia-se o trabalho, utilizando uma intervenção mais específica, frequentemente realizada através de serviços externos ao sistema educativo. (MENDES, 2013, p.7)

Uma vez que a concepção da educação passaria por novas modificações, a orientação escolar também sofreria novas mudanças e adaptações, como argumenta Nascimento (2017):

A partir das novas exigências da educação do sujeito e as constantes reformas ocorridas nos processos de ensino, passou-se a dar mais atenção à formação integral do indivíduo, e sua realidade sociocultural, humana e profissional. É no bojo dessas mudanças que surge o advento da Orientação Educacional, com o objetivo de ampliar as ações quanto a ministrar assistência ao educando. (NASCIMENTO, 2017, p.9)

Apesar das Leis Orgânicas do Ensino referentes ao período de 1942 a 1946 fazerem alusão à Orientação Educacional, não havia, ainda, nesse período, cursos especiais de formação de orientadores educacionais, sendo que os profissionais que assumiam essa função, muitas vezes selecionados por critérios duvidosos, eram chamados de “técnicos de educação”.

Diante tal cenário, foi necessário criar um curso superior de orientação educacional, tendo sido, o primeiro deles, o curso criado pela PUC-Campinas, em 1945. (PIMENTA, 1991)

Embora já presentes os cursos superiores de orientação educacional, foi somente em 1958, que o Ministério da Educação e Cultura regulamentou

provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958. Posteriormente, em 1961, com a LDB 4.024, é que ocorre a regulamentação definitiva da formação do Orientador Educacional.

Assim como a LDB em vigor na época, a Lei 5.564, de 21/12/68, que estabeleceu os critérios e diretrizes da profissão de orientador educacional, evidencia a preocupação com a formação integral do adolescente, além de trazer orientações referentes ao ensino primário, atualmente designado ensino fundamental.

Art. 1o A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968).

Apesar da preocupação com a formação dos estudantes, a Orientação Educacional não era obrigatória nas instituições de ensino, situação esta, que viria a ser alterada somente com a LDB 5.692/71. Mas essa obrigatoriedade não se manteve com a nova LDB de 1996, apesar da lei estabelecer em seu Art. 64, como deve ser a formação do orientador.

Embora não prevista a obrigatoriedade do orientador educacional no ambiente escolar, sua importância e necessidade são evidentes, principalmente se for considerado o objetivo da educação e diretrizes atuais, que preveem, inclusive, a obrigatoriedade de uma gestão escolar, que atue, democraticamente, com todos os elementos envolvidos na educação, como professores, pedagogos, orientadores, bem como a própria sociedade, alunos e seus pais e responsáveis.

Ao analisar a trajetória da orientação educacional nas escolas é possível observar que, mesmo seguindo as orientações pedagógicas estabelecidas em cada período, houve mudanças significativas quanto ao foco e objetivos da orientação, como ressalta Tresinari (2009):

Sob a influência de novas abordagens educacionais pode-se traçar um novo paradigma para a Orientação Educacional, não mais alicerçada no perfil da ajuda ao aluno em uma dimensão psicológica, mas sim no perfil de colaborar com esse mesmo aluno na formação de cidadania. Nesta linha, o trabalho do orientador tem uma conotação de pluralidade de objetivos, que envolve além dos aspectos pessoais do aluno,

os aspectos políticos e sociais do cidadão. A Orientação Educacional, por certo, procurará compreender e ajudar o aluno inserido no seu próprio contexto com sua cultura e seus próprios valores. (TRESINARI, 2009, p.11)

Seguindo esse raciocínio, Queiroz e Barbosa (2019) argumentam que, na atualidade:

É responsabilidade da Orientação Educacional proporcionar e apontar caminhos e condições favoráveis para que o aluno desenvolva sua capacidade de pensar e agir, abrindo portas para exercício de sua criatividade. O orientador representa a união entre aluno e professor, colaborando com o trabalho em sala de aula e no processo de ensino – aprendizagem. (QUEIROZ; BARBOSA, 2019, p.146).

Corroborando com os outros autores citados, Grinspun (2012) afirma:

A Orientação, então deverá ser vista como uma atividade, disciplina no sentido de ação, dentro da escola que ajudará, facilitará os meios e as condições necessárias para o aluno buscar, discutir, pensar, refletir, problematizar, agir sobre dados e fatos necessários à construção do seu conhecimento, à formação do seu entendimento como cidadão. (GRINSPUN, 2012 p. 191).

Uma vez identificada a trajetória da orientação educacional e, considerando os objetivos educacionais atuais, se faz necessário identificar o atual papel do orientador educacional e como esse profissional pode contribuir no combate à evasão escolar.

3 - A papel do Orientador Educacional e sua importância no combate à evasão escolar

O antigo papel do orientador educacional, que visava identificar as aptidões do estudante para fins de trabalho, foi se modificando, à medida em que foram reconhecidos os diversos elementos que interferem ou influenciam diretamente na aprendizagem e motivação dos estudantes em permanecer e concluir os estudos.

Desta forma, o orientador educacional foi ganhando novas funções e responsabilidades que pudessem contribuir diretamente com os objetivos educacionais, ao mesmo tempo que colaborassem para uma aprendizagem

efetiva dos estudantes, no sentido de se evitar repetências de ano, ou mesmo o abandono escolar.

Na atualidade, como afirmam Queiroz e Barbosa (2019):

São muitas as funções do Orientador Educacional na construção de uma Educação de qualidade, para que educadores e educandos tenham o mesmo desejo de aprender/ensinar/aprender. Dessa forma, a atuação do Orientador Educacional torna-se muito importante para crescimento dos alunos que estão em constante evolução. A Escola precisa acompanhar as evoluções e transformações, tornando-se um local que prepara a atuação consciente de Seres sociais e que necessitam viver com dignidade. (QUEIROZ; BARBOSA, 2019, p.150)

Segundo Tresinari (2009), a prática do Orientador Educacional se dá através de diversas atividades que visam à melhoria da qualidade do ensino nas escolas, tendo como principal alvo, tais como:

- Analisar, questões referentes aos índices de evasão e repetência, questões curriculares, trabalho com a comunidade, trabalho em si, etc.
- Elaborar os chamados Cadernos de Orientação Educacional. Publicações que tenham como objetivo relatar a prática dos Orientadores, pouco acostumados a expressarem “no papel” o que vivencia nos seus cotidianos. Há a necessidade de se registrar este cotidiano como forma de se resgatar o processo da Orientação e de se estabelecer os novos caminhos para prática transformadora. Os assuntos tratados nos Cadernos de Orientação Educacional proporcionam a reflexão crítica e o debate sobre o profissional e a Orientação.
- Elaborar os chamados Cadernos de Conselho de Classe. Esta elaboração tem o objetivo de clarificar as atuações do Orientador Educacional frente ao momento pedagógico do Conselho de Classe. Hoje, o Conselho de Classe constitui-se em uma ação em que todos os educadores participam desse processo de forma conjunta e integral. (TRESINARI, 2009, p.21-22)

Além das atividades apontadas por Tresinari (2009), Oliveira et.al. (2011), ressaltam, ainda que:

O orientador educacional tem como função orientar os alunos no conhecimento social e cultural, fazendo com que o

mesmo interaja e intervenha no contexto onde está inserido, sendo capaz de tomar decisões a partir do que se conhece como pessoa e colaborador atuante na comunidade onde vive. Ainda lhe cabe o papel de planejar, coordenar e implementar ações inerentes ao espaço escolar e comunidade, como também, participar das mesmas identificando as características pertinentes da escola, da comunidade e das atividades executadas. (OLIVEIRA et al, 2011, p.52-53)

Na prática, o papel do orientador educacional é assessorar o professor quanto a determinação de estratégias e práticas pedagógicas a serem consideradas no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração o perfil do aluno e sua realidade social, econômica e pessoal.

Uma vez realizada essa função e seguindo as orientações e apontamentos feitos pelo orientador educacional, o gestor escolar poderá atingir níveis de melhoramento da qualidade do ensino proposto, ao mesmo tempo que pode evitar possíveis repetências e abandono escolar, por parte dos alunos.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do tema, dar-se-á através de pesquisa bibliográfica, que segundo 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).

É de extrema relevância fundamentar através do referido tema a importância do Orientador Educacional ao combate à evasão escolar por meio de ações voltadas a realidade dos alunos, focando nos problemas e dificuldades de aprendizagem concomitantemente com as práticas e métodos pedagógicos que venham contribuir para a permanência dos educandos na escola.

Assim, procura-se por meio de análises e discussões relatar como o Orientador Educacional é uma figura de imensa relevância no âmbito educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em observância ao contexto educacional e inquietação no tocante à evasão escolar visando a importância do Orientador Educacional e sua parcela em prol ao combate a referida evasão, o tema em questão por meio de análises e discussões procura viabilizar ações que venham a contribuir para uma maior permanência dos alunos na escola.

Percebe-se que primar por tal profissional implica de forma positiva em práticas orientadoras que objetivam avanços na aprendizagem.

Espera-se que o referido estudo colabore para despertar a importância e a necessidade da existência do Orientador Educacional, o qual em conjunto com os demais profissionais educacionais primam pelo efetivo combate à evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento de um país, bem como no desenvolvimento e evolução do próprio indivíduo, uma vez que possibilita maior conhecimento, capacitação e habilitação, extremamente necessários para a empregabilidade e, conseqüente desenvolvimento social, econômico e cultural.

Mas apesar de toda importância e benefícios que a educação pode proporcionar aos indivíduos, a realidade tem demonstrado que muitas crianças e jovens estão fora do ambiente escolar, por diversos motivos, como falta de condições físicas, sociais, familiares ou econômicas. Tais motivos têm sido apontados tanto na justificativa de muitas crianças e jovens nunca terem se inserido no processo educacional, ou, ainda, pelo grande número de estudantes que abandonam os estudos e a escola.

As pesquisas mais recentes sobre a educação no Brasil, demonstram um grande número de jovens que não estudam e, pelo entendimento sobre a importância da educação no desenvolvimento pessoal e do próprio país, esse fato se reverte em um grande problema.

A evasão escolar ocorre em todos os níveis educacionais, atingindo crianças e jovens e possui diferentes causas ou motivações, que vão desde a falta de apoio familiar, problemas econômicos, desmotivação e desinteresse dos alunos, pela utilização de métodos pedagógicos ineficazes, até por problemas de dificuldade ou deficiências físicas, mentais ou transtornos psicológicos e de atenção.

O problema da evasão escolar envolve a todos e, para ser combatido precisa de políticas públicas que favoreçam a população, dando condições e estruturas básicas necessárias para que crianças e jovens possam receber os estudos necessários aos seus desenvolvimentos.ao atendimento.

Mas, além do poder público, a escola é uma importante instituição que auxilia no desenvolvimento social, aprimorando habilidades e competências dos indivíduos, por desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos. Para tanto, muitas ações podem e devem ser tomadas pelos gestores escolares, que incluem: melhoramento no ambiente de estudo; utilização de práticas e metodologias de ensino eficientes; fortalecimento das relações interpessoais com todos os envolvidos no processo educacional; programas de reforço escolar, que contribuam na recuperação dos alunos com dificuldade na compreensão dos conteúdos; utilização de recursos tecnológicos favoráveis ao processo de aprendizagem, dentre outros.

Nesse processo, o Orientador Educacional, como elemento da educação, tem um papel fundamental a respeito do desenvolvimento do aluno na escola, uma vez que, juntamente com professor, família e toda comunidade escolar, busca compreender os elementos que possam prejudicar no desenvolvimento do aluno, quer sejam de ordem pessoal, familiar, ou ainda, por eventuais falhas de práticas pedagógicas utilizadas no ambiente educacional.

Pelo estudo realizado, foi possível reconhecer que o orientador Educacional e suas práticas passaram por redefinições muito amplas enquanto profissional, mas na atualidade, esse profissional possui, como principal função a de fortalecer as relações com todos os alunos pertencentes a seu ambiente escolar e manter uma relação positiva com a gestão escolar, professores, e com todos os profissionais envolvidos no ambiente da escola, bem como com os pais ou responsáveis pelos alunos, com vistas a contribuir para a qualidade da educação e ensino da instituição, que possibilita o desenvolvimento efetivo do indivíduo.

Além disso, sua atuação é de extrema importância no combate à evasão escolar, por possuir, como atribuição, a observação dos fatores que levam o aluno a não se desenvolver como deveria e, a partir desse momento, planejar e realizar atividades que estimulem sua aprendizagem. Caso o aluno não corresponda a essas atividades, a partir desse momento caberá ao orientador, juntamente com a coordenação pedagógica, buscar auxílio psicológico, entre outros.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Edição de 15/07/2020. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-impressao/2013>>, acesso em 14 de fevereiro de 2021.

ANGST, Francisco. **A Escola e seus Atores: os funcionários de escola**. VIII Simpósio Iberoamericano Em Comércio Internacional, Desenvolvimento E Integração Regional. GT VII – Desenvolvimento e Políticas Públicas. UFFS. campus Cerro Largo, 2017. Disponível em: <www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/viii-simposio-iberoamericano-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-e-a-integracao-regional/anais>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

ARAÚJO, C. F., SANTOS, R. A. - **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar** - 4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade – Industria - Taubaté, SP – Brasil – Dez, 2012. Disponível em: <www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>, acesso em 18 de fevereiro de 2021.

BATISTA, S. D., SOUZA, A. M., OLIVEIRA, J. M. S. - **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009. Disponível em: <www.uniube.br/propep/mestrado/revista/>, acesso em 19 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Planalto do Governo, D.O.U. de 05.10.1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>, acesso em 19 de dezembro de 2020.

BRASIL. Decreto-lei no 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. CLBR, de 31.12.1942. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>, acesso em 20 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. DOU de 10.4.1942. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>, acesso em 20 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU de 27.12.1961 e retificado em 28.12.1961. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. DOU de 24.12.1968. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU de 12.8.1971 e retificado em 18.8.1971. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely, Aparecida de Oliveira de; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC – Paraná, 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf>, acesso em 16 de fevereiro de 2021.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves, **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba/PR: 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo, Atlas, p. 48, 2019.

GLAVAM, R.B., CRUZ, H.A. - **Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI**, X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, outubro, 2013, Resende, RJ. Disponível em <www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>, acesso em 16 de fevereiro de 2021.

GRINSPUN, Miriam P.S. **A Prática dos Orientadores Educacionais**. 7ª edição- São Paulo: Cortez, 2012.

INEP – INST. NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em <<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais>>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

JOHANN, C. C. - **Evasão escolar no instituto federal Sul rio-grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo, RS, 2012. Disponível em: <<http://ppgedu.upf.br/images/stories/defesa-dissertacao-cristianecabral-johann.PDF>>, acesso em 18 de fevereiro de 2021.

MENDES, Maria Adelaide Cordeiro Lourenço. Caminhos. **Do apoio psicopedagógico ao aconselhamento e orientação escolar dos alunos**. Relatório de Mestrado apresentado à Universidade de Coimbra – UM. Coimbra, 2013. Disponível em <<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/25882>>, acesso em 13 de fevereiro de 2021.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Bolsa Família**. Disponível em <www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>, acesso em 19 de fevereiro de 2021.

MISSÃO CRIANÇA. Relatório de atividades.1999-2001. Mania de Educação. Brasília, 2001. NASCIMENTO, Izete Santos. **O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23971>>, acesso em 16 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Anna Karollina S. et.al. **Gestão, coordenação e orientação educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola**. Revista Pesquisa & Criação – Volume 10, Número 1, janeiro/junho de 2011, 25 p. Disponível em <www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/view/394/416>, acesso em 21 de fevereiro de 2021.

PAES DE BARROS, Ricardo. **Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens**. Fundação Brava/Instituto Ayrton Senna/Instituto Unibanco/

Inspere: outubro de 2017. Disponível em <<http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf/>>, acesso em 18 de fevereiro de 2021.

PASCOAL, Raíssa. **O papel do orientador educacional. Gestão Escolar** 01 de Outubro de 2013. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/233/o-papel-do-orientador-educacional>>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

PIMENTA, S. G. **O Pedagogo na Escola Pública**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991.

QUEIROZ, Daiane Rocha. BARBOSA, Sidiney. **A orientação educacional e gestão democrática no contexto escolar**. Rev. Científica Multid. Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 11, Vol. 06, pp. 136-158. Novembro de 2019. Disponível em <www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/orientacao-educacional>, acesso em 12 de fevereiro de 2021.

ROSA, Maria Lúcia F. **A importância do trabalho do orientador educacional na gestão escolar**. Monografia apresentada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS): Santana do Livramento, 2018. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14157>>, acesso em 19 de fevereiro de 2021.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SEDUC – SC. **Programa de combate à evasão escolar – APOIA**. Disponível em <www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia>, acesso em 19 de fevereiro de 2021.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes. **Tempo de indicar caminhos: O Serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16945>>, acesso em 14 de fevereiro de 2021.

TRESINARI, Eliani M. **ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS ATUAIS**. Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes. Niterói, 2009. Disponível em <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/pos-distancia/42566.pdf>, acesso em 15 de fevereiro de 2021.

A PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA JUVENTUDE

RAYLA BEATRIZ DE ABREU CARDOSO

Mestranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Piauí - PPGS/UFPI, raylab.cardoso@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar vivências da juventude no ensino remoto a partir do distanciamento físico causado pela pandemia do Coronavírus. Nesse contexto, visamos apresentar alguns encadeamentos para jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio de escola pública estadual do Piauí. A metodologia se baseia em pesquisa bibliográfica, dados de pesquisa quantitativa, assim como depoimentos de estudantes de uma escola da rede pública estadual colhidos através de entrevista estruturada e de professores de uma escola da rede municipal de Teresina, Piauí. O ensino remoto se fez necessário considerando a atual conjuntura, porém devemos destacar que além de não alcançar todos os estudantes, a modalidade de ensino não supriu de forma efetiva as necessidades dos estudantes contemplados, trazendo consequências negativas, principalmente para jovens estudantes da rede pública, assim como um retorno híbrido realizado de maneira desorganizada e sem estrutura, tanto para atender a modalidade de ensino, quanto para salvaguardar a saúde da comunidade escolar, tendo em vista que a pandemia ainda não acabou.

Palavras-chave: Educação, Ensino Remoto, Juventude, Covid-19.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 um novo vírus se alastrou pelo mundo pegando todos de surpresa, o novo coronavírus, quando infecta um indivíduo, pode causar infecção respiratória que pode ir de um acometimento mais leve ao mais grave, podendo ser fatal em alguns casos.

Com o surgimento dos primeiros casos e detectada sua alta transmissibilidade foram adotadas medidas preventivas com o objetivo de barrar o contágio e controlar a doença. Uma das primeiras ações aplicadas aqui no Brasil, em meados de março, foi a do chamado isolamento social, foram baixados decretos e portarias fechando comércios e estabelecimentos não essenciais e incentivando a população a ficar em casa e manter o distanciamento social, o que foi, posteriormente, renomeado para distanciamento físico, pois com uso de diversas tecnologias, as pessoas seguem mantendo contato com seus grupos sociais. Outras medidas importantes, incluem o uso de máscara, distanciamento mínimo de um metro e meio entre pessoas e uso de álcool em gel com intuito de manter a higiene das mãos.

O que a priori, deveria durar alguns dias, virou semanas e meses, e, mais de um ano depois dos primeiros casos, ainda estamos enfrentando a pandemia do COVID-19, além da perda de mais de quinhentas mil pessoas para o vírus, somente no Brasil.

Com o passar do tempo, tivemos que nos adaptar e fazer mudanças necessárias para dar continuidade as atividades diárias respeitando o distanciamento físico e as medidas de precaução recomendadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

Muitos setores foram afetados, empresas precisaram fechar suas portas, pessoas perderam emprego e presenciamos diversas transformações ocorrerem na sociedade com pouco ou nenhum tempo de adaptação. A área da saúde, obviamente, foi um dos mais afetados, hospitais de campanha tiveram que ser fabricados do dia para a noite para acomodar e dar suporte às pessoas infectadas, assim como profissionais da saúde que tiveram que fazer cada vez mais plantões intermitentes e exaustivos para conseguir prestar atendimento aos que precisavam, entre tantos outros ajustes e movimentações para salvar o maior número de vidas possível.

Porém, uma outra área que também teve de enfrentar muitos percalços foi a da educação. Numa pandemia que requer distanciamento físico, como dar continuidade a atividades educacionais em salas de aula com, em alguns

casos, mais de 30 alunos? Considerando esse contexto, foi implementado um paliativo, as aulas remotas, cujo objetivo é assegurar a manutenção das aulas e a continuidade da vida escolar, especialmente de crianças e jovens.

Dito isso, o presente estudo, tem como objetivo averiguar as repercussões do ensino remoto para os jovens, sobretudo, estudantes do 3º ano do ensino médio do estado do Piauí. Para isso, iremos explorar decretos e portarias que regulamentam o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19, assim como examinar dados de pesquisas sobre a relação da juventude com a educação no período de aulas online e analisar depoimentos de jovens estudantes egressos do 3º ano do ensino médio, dialogando com autores como: PRETI (2009); PHEULA (2016); NÓVOA (2009); assim como leis e decretos brasileiros.

Esta pesquisa se faz importante ao tempo em que trata de um assunto que afeta e afetará toda a sociedade, não só em relação a crise sanitária, como também na crise educacional que traz grandes prejuízos aos estudantes, assim como ainda irá repercutir ao longo da jornada escolar. Este trabalho tem também a intenção de colaborar com futuras pesquisas sobre o tema para que possamos dispor de cada vez mais informações que contribua com o campo acadêmico, tendo em vista que serão necessárias muitas pesquisas acerca da situação que ainda está em andamento e, portanto, ainda irá gerar dados a serem analisados. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico, buscando autores que corroboram acerca do tema, assim como leis e decretos que regulamentam e embasam o objeto estudado, bem como entrevista estruturada, contendo questões a respeito do ensino remoto sob o ponto de vista dos jovens estudantes e como consideram que foram afetados pela pandemia e o modelo de ensino vigente e depoimentos de professores acerca do retorno híbrido nas escolas públicas colhidos através, também, de entrevista estruturada.

O presente estudo está organizado em tópicos intitulados: “A regulamentação do ensino remoto na pandemia do COVID-19”, a qual trará um breve histórico sobre a implementação do ensino remoto no Brasil, fazendo também a distinção entre este modelo e a educação à distância, para que possamos compreender a prática do ensino remoto durante a pandemia; em seguida, versaremos sobre “O ensino remoto e os impactos para a juventude” que irá explorar dados de pesquisa sobre a juventude em 2021, focando na educação remota, como subtópico a este, temos “Aulas online na perspectiva dos jovens estudantes”, onde falaremos sobre relatos de estudantes do 3º ano do ensino médio do estado do Piauí, analisando-os com a ajuda de

teóricos que versam sobre o tema, após, falaremos sobre o retorno das aulas presenciais no tópico “Retorno híbrido e gradual”.

METODOLOGIA

Neste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico, que norteou da fundamentação teórica ao estudo, trazendo abordagens de alguns autores experientes no tema que enriqueceram esta pesquisa nos dando uma visão de diversos ângulos, oferecendo novas noções para que possamos chegar a uma conclusão de maneira estruturada e consciente.

Para Gil (2008, p.50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Além do mais, a pesquisa bibliográfica proporciona a análise de um tema através de uma nova perspectiva podendo trazer novas abordagens a um determinado assunto.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI; LAKATOS, 1991, p.183).

O método utilizado foi o indutivo, visto que, foram observadas e analisadas as relações estabelecidas entre um pequeno grupo.

[...] parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade (GIL, 2008, p. 10).

Os instrumentos desta pesquisa foram aplicados em uma escola estadual do Piauí, localizada na cidade de Teresina, escolhida com base no acolhimento e aceitação dos sujeitos para participar da pesquisa.

Aplicamos instrumentos para obtenção dos dados, tendo como sujeitos de estudo, sete estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual do Piauí, entre 18 e 19 anos e 3 professores pertencentes a uma escola pública municipal de Teresina - PI. Para tanto, utilizamos o método monográfico que, de acordo com Gil (2008), parte do princípio de que o estudo de

um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes.

Para estabelecermos esta relação foi empregado a entrevista estruturada, pois para Gil:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Também foram investigados leis e decretos que versam sobre o assunto, assim como pesquisa quantitativa acerca da juventude na pandemia.

A regulamentação do ensino remoto na pandemia do Covid-19

No início da pandemia, havia pouca informação sobre sua duração, quanto tempo levaria para a doença ser controlada e vacinas serem descobertas, fabricadas e testadas, em meio a tantas incertezas, no estado do Piauí foi decretado a suspensão das aulas presenciais por 15 dias em meados de março de 2020 (Piauí, 2020). A partir da primeira suspensão e com o avanço do vírus o governo passou a renovar os decretos e novas formas de dar continuidade as aulas foram sendo planejadas e executadas, como aulas através de plataformas de reunião online, programas digitais e veiculação de aulas pela rede de televisão.

A partir disso, o MEC (Ministério da Educação), publicou um parecer técnico no qual autorizava atividades remotas valendo como carga horária, entre diversas orientações sobre o ensino remoto, tendo como objetivo a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia para minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, 2020).

Desde então, escolas públicas e particulares, faculdades e universidades vêm se adaptando ao novo modelo de ensino, fazendo o possível, dentro da sua realidade, para que estudantes possam dar continuidade a suas vidas escolares, com algum suporte, considerando a situação atual.

É importante fazermos aqui uma breve distinção do ensino remoto implementado às pressas frente a crise sanitária e a já conhecida e praticada EAD (Educação À Distância). São modalidades com teoria e execução diferentes em que a EAD consiste em dar maior autonomia aos alunos, podendo elaborar seus horários, agendar suas atividades e avaliações, assim como utilizar a tecnologia para ter suporte de professores e tutores e materiais disponíveis em plataformas para auxiliar os estudos. A EAD pode ser caracterizada como:

- como processo de aprendizagem centrado na relação sujeito que aprende e sujeito que ensina, isto é;
- o sujeito aprendente, com capacidade de “autonomia relativa” (intelectual e moral) e de gerir sua formação;
- em interação com professores, orientadores/tutores, colegas;
- processo mediatizado por um conjunto de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis ao estudante;
- apoiado por uma “instituição ensinante” que lhe oferece todo tipo de suporte (do cognitivo ao afetivo), para que se realize a mediação pedagógica, a interação e a intersubjetividade;
- processo este que se realiza presencialmente e/ou “a distância” (PRETI, 2009, p. 44).

A atualização da legislação que regulamenta a EAD no Brasil a define como:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Enquanto a EAD é um modelo de educação utilizado a algum tempo e que utiliza ferramentas tecnológicas para proporcionar recursos humanos e didáticos para que o aluno possa ter certa autonomia e controle sobre sua aprendizagem, o ensino remoto, apenas utiliza plataformas digitais para promover o encontro entre alunos e professores sem que haja, principalmente nas escolas públicas, estrutura adequada para tal, como capacitação

de professores para o manuseio das novas ferramentas utilizadas na prática de ensino, ferramentas para elaboração de aulas online, câmeras, notebooks ou smartphones ou até mesmo a disponibilização de internet. Nenhum desses recursos foi ofertado, nem para professores, muito menos para alunos, deixando-os sem ferramentas para que dessem conta de dar continuidade as atividades escolares para que não houvesse “prejuízos” à aprendizagem dos estudantes.

O ensino remoto e os impactos para juventude

Talvez o senso comum nos leve a pensar que os jovens da atualidade, aqueles que estão entre a geração “Y” e “Z”, estariam mais propensos a lidar de maneira melhor com o ensino remoto e a comunicação através de aparelhos eletrônicos para a manutenção do distanciamento físico, já que se considera que essas gerações nasceram na era digital.

A maior geração em números, a Geração Y, é formada por aqueles que nasceram entre 1978 até 1994. Com o mundo em estabilidade, foi a geração que cresceu vivendo intensamente a infância. Com acesso a computadores e internet, tiveram uma educação mais rica em relação às gerações anteriores (PHEULA; SOUSA, 2016, p. 58).

Já os nascidos a partir de 1995, fazem compõem a geração Z, que segundo os autores, Pheula e Sousa (2016), são bem integrados com a tecnologia, pois já vieram ao mundo sendo estimulados por computadores, celulares e acesso a um enorme volume de informações através da internet, tendo como desafio conseguir filtrar aquilo que lhes é realmente útil.

Todavia, em relação ao ensino remoto, dados do Relatório Nacional sobre as juventudes e a pandemia do Coronavírus (2021), nos mostram uma realidade diferente.

Jovens demonstram uma evidente preferência ao modelo remoto ou híbrido neste momento da pandemia. Quanto mais velhos, mais adeptos são do totalmente remoto; quanto mais novos mais apostam no modelo meio a meio.

Já quando pensam no retorno após o fim da pandemia, **preferem o modelo totalmente presencial ou com algum nível de atividade remota**. Quanto mais novos, mais esperam o modelo totalmente presencial (CONJUVE, 2021, p. 72, grifo do autor).

De acordo com os dados da pesquisa, quanto mais novos, mais aguardam que as aulas voltem de maneira totalmente presencial, podemos apontar diversos fatores para isso, como a apreensão da escola não somente como espaço de ensino e aprendizagens sistêmicas, mas também como espaço de interações sociais, assim como ambiente fornecedor de materiais para leituras, estudos e apoio socioemocionais.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as ‘deficiências da sociedade’, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. (NÓVOA, 2009, p. 60, grifos do autor).

O Relatório também aponta que dificuldade para organização dos estudos na modalidade remota é um dos principais fatores para evasão escolar, ficando atrás apenas das questões financeiras, porém é importante grifar que:

Quanto mais velhos, maior o abandono por causa de questões envolvidas ao financeiro e trabalho. Entre mais novos, mais comuns são questões ligadas a obstáculos ou baixo engajamento com ensino remoto e conteúdos trabalhados (CONJUVE, 2021, p. 59).

Podemos notar que apesar dos jovens serem familiarizados com o ambiente virtual e estarem em constante contato com a tecnologia, o ensino remoto não demonstrou eficácia entre os estudantes e podemos apontar diversos motivos para tal ineficiência, como a falta de aparelhos tecnológicos adequados e de qualidade, e quando possuem, precisam compartilhar com outras pessoas de dentro de casa, limitando o uso para estudo ou trabalho (CONJUVE, 2021), a ausência de um ambiente apropriado para o estudo e o acompanhamentos das aulas online, também aparece como problema para o ensino remoto, assim como a dificuldade de concentração dentro de casa, por causa de barulhos excessivos e contínuas interrupções.

- 4 a cada 10 fizeram adaptações de espaço em casa e acordos (ou conflitos) de convivência para estudar.
- 6 a cada 10 sentem que não estão conseguindo realizar boa parte das atividades propostas pela escola ou

faculdade; e 7 a cada 10 não consideram que estão conseguindo trabalhar melhor em grupo.

- 5 a cada 10 concordam mais ou menos que o uso das tecnologias digitais está melhor desde o início da pandemia; e o 6 a cada 10 sentem que ainda precisam aprender a se organizar melhor no WhatsApp (CONJUVE, 2021, p. 66).

Sem contar os desdobramentos dos jovens que precisam conciliar trabalho e estudo para se manter ou para ajudar na renda familiar, sendo um cenário que já era bastante problemático nas aulas presenciais, se torna ainda mais alarmante em tempos de pandemia e medidas emergenciais como aponta Stevanim (2020) sobre a crise atual e suas implicações: “A realidade, porém, aponta para um cenário de discriminações e de aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais, como resultado das políticas emergenciais adotadas na educação.”

Outro dado preocupante é a participação dos jovens no ENEM 2020 (Exame Nacional do Ensino Médio), atualmente o maior portal de acesso ao ensino superior no país, que apresentou um enorme número de ausentes e desistentes.

- 8 a cada 10 jovens não fizeram o ENEM 2020; e dos 17% que o realizaram, 8% quase desistiram. Assim, comparando com o interesse em realizar a prova, mensurado em 2020, houve um número menor de inscritos.
- Jovens entre 18 a 24 anos foram os que mais se inscreveram e realizaram a prova, mas são também os que mais desistiram (CONJUVE, 2021, p. 74).

Entre as preocupações dos jovens que pretendem fazer o ENEM em 2021 está a ansiedade em relação ao seu desempenho, por não estarem conseguindo estudar e conseqüentemente se sentirem prejudicados com a preparação para o ENEM.

Logo mais, no tópico seguinte, discutiremos o que dizem os jovens do município de Teresina-PI, sobre suas experiências com as aulas remotas no 3º ano do ensino médio, aquele que antecede os exames de acesso ao ensino superior, numa escola pública estadual.

Aulas online na perspectiva dos jovens estudantes de uma escola pública em Teresina-PI

Os jovens estudados possuem entre 18 e 19 anos entre o sexo masculino e feminino, numa amostragem de sete indivíduos que cursaram o terceiro ano do ensino médio em 2020, ano em que a pandemia teve início.

A primeira pergunta foi em relação as perspectivas desses estudantes para o início do ano letivo, o qual seria para eles o último da educação básica, ao passo em que as respostas foram em sua maioria, a pretensão de se prepararem para o ENEM, como o ponto mais importante, assim como poderem guardar bons momentos da convivência com seus colegas de classe e da finalização do ensino médio. Como aponta Barbosa (2011, p. 61), em sua pesquisa: “a escola é um local de preparação para o futuro e espaço de convívio e aprendizagem, ou seja, a escola é um local importante e aparentemente necessário para a elaboração de um projeto de vida [...]”.

Quando perguntamos sobre a avaliação que fazem do último ano do ensino médio de forma remota, foram taxativos em afirmar que foi um péssimo ano letivo, tanto pela situação de crise sanitária, sem poder sair de casa para encontrar-se com amigos, e preocupação com a própria saúde e de seus familiares, como também pelos prejuízos na educação, como dificuldade de acesso a material de estudo e distanciamento nas relações com professores, perdendo certas orientações educacionais proporcionadas pela proximidade com os docentes. Além do mais, apontaram grandes perdas no que diz respeito a preparação para o ENEM, como consequência de uma transição rápida e sem adaptação adequada do modelo presencial para o remoto, com conteúdos atropelados para que o ano letivo fosse finalizado, porém sem eficiência na aprendizagem dos alunos.

Em um momento em que se exige a manutenção dos estudos em casa, estudantes brasileiros convivem com problemas de saneamento e acesso a água e alimentos, ausência de um ambiente de qualidade para estudos e falta de apoio dos pais e responsáveis, que por vezes também não tiveram garantido o direito à educação ou precisam trabalhar em cargas horárias exaustivas (STEVANIM, 2020, p. 14).

Esta é uma questão que elucida a falta do Estado em vários pontos e as consequências advindas. Estamos falando do ensino remoto em uma escola pública estadual, em que professores e alunos, inseridos em um contexto de crise sanitária, tiveram que retornar às atividades escolares sem receber

formação técnica para o modelo de aula aplicado, ou mesmo suporte tecnológico, como aparelhos eletrônicos ou internet de qualidade. Dentro da mesma realidade, podemos encontrar alunos sem acesso a água e saneamento básico, em momento em que lavar as mãos e higienizar objetos a todo instante se faz extremamente indispensável, sem falar na falta de alimento que já é um grande problema no nosso país, mais grave ainda na região nordeste, mesmo antes da pandemia.

Para além dos problemas de subsistência, temos ainda o problema da educação que perpassa gerações afetando a vida de milhões de brasileiros, isso resulta na falta de apoio para os jovens por parte de pais e responsáveis, por não terem tido uma educação completa, muitos não se interessam ou não sabem como ajudar nos estudos dos jovens que precisam enfrentar sozinhos essa etapa tão importante da vida.

Quando solicitados que fizessem uma lista de prós e contras do ensino remoto, algumas vantagens apontadas foram a possibilidade de flexibilização dos horários de estudo, e isenção de locomoção, pois uma estudante declarou que mora longe da escola, tendo que fazer trajetos perigosos para aulas presenciais, e apontou como fator positivo não precisar fazer esse percurso todos os dias. Como pontos negativos, apresentaram a dificuldade em organizar os horários de estudos conciliando com tarefas domésticas, maior desgaste físico e mental, pouca produtividade e distrações constantes em casa.

Aprender se tornou mais um desafio em meio à luta contra o coronavírus. As rápidas mudanças, alto nível de cobranças, frustrações diárias e dificuldades técnicas durante o ensino remoto comprometem o psicológico dos estudantes. É possível presenciar que entre os termos mais utilizados pelas pessoas com as quais conversamos para descrever a situação aparecem ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia (SILVEIRA; RECCO PICCIRILLI; OLIVEIRA, 2021, p. 125).

Se dedicar aos estudos já não é uma tarefa fácil mesmo em um ambiente próprio para tal finalidade, se levarmos essa tarefa para um ambiente inadequado, com barulhos, interrupções constantes e tendo que conciliar com outros afazeres com certeza teremos maiores desgastes físico e mental, acrescentamos a isso as dificuldades e mudanças típicas da adolescência e uma pandemia matando milhares de pessoas, as consequências disto é significativamente negativa para estes jovens.

Um outro fator relevante nas aulas presenciais é a socialização e proximidade com os pares. O ensino médio traz relações afetivas que muitas vezes são duradouras e proporcionam apoio emocional para os estudantes, ponto altamente prejudicado em um ensino à distância, respondendo a esse questionamento um aluno relatou que as relações nesse ano de distanciamento físico se tornaram superficiais com pouco significado, tornando a convivência com os colegas de classe sem relevância, relações essas crucias, como aponta o trecho a seguir:

As relações sociais se mostraram muito relevantes para os adolescentes e ocupam papel central nesse processo. É importante lembrar a relevância que o grupo de pares ganha nessa fase do desenvolvimento. O grupo passa a ter grande importância em diferentes dimensões da vida do adolescente e começa a assumir significado diferenciado do que prezava na infância (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009, p. 109).

Foram apontados diversos aspectos, negativos, na grande maioria, acerca do ensino remoto, tanto pelo viés da socialização, quanto das dificuldades de aprendizagem e questões emocionais, como maior irritabilidade, angústia, ansiedade, entre outros fatores já existentes mesmo no ensino presencial, como a pressão para o ingresso no ensino superior em meio a tantos sentimentos que enfrentamos na juventude.

Retorno híbrido e gradual

Logo após o início da pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais, houve muita pressão por parte de mães, pais e responsáveis por alunos para que fossem autorizadas o retorno das aulas de forma presencial, seguindo protocolos de distanciamento e higiene como uso de máscara e álcool em gel para limpeza das mãos e objetos em uso. Essa reivindicação se dá por motivos diversos, desde a necessidade em deixar a criança em algum lugar para poder ir trabalhar até questões como ansiedade social, depressão, distúrbios e autoagressão como apontam alguns pais. As escolas particulares também reivindicaram fortemente pelo retorno presencial, pois, as aulas remotas estavam prejudicando a lucratividade do setor privado da educação.

No início de 2021, as aulas presenciais retornaram nas instituições privadas de ensino, seguindo medidas específicas elaboradas por cada escola observando orientações do protocolo específico para educação elaborado pelo governo do estado do Piauí. Algumas das medidas consiste em manter

o distanciamento físico colocando as mesas e cadeiras distantes umas das outras dentro das salas de aula, manter as janelas abertas e ventiladores ligados para maior circulação de ar, assim como limpezas e lavagens específicas no ambiente escolar e a manutenção do sistema híbrido de ensino que objetiva manter metade dos alunos da turma de forma presencial e a outra metade acompanhando a aula em casa de forma online (SESAPI, 2020).

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. (HORN, Michel B., STAKER, Hearther. 2015. p. 34)

Nas escolas particulares, o ensino híbrido funciona com metade da turma assistindo aulas de forma presencial e a outra metade assistindo a mesma aula gravada de forma online, para que isso funcione dessa forma é necessário que tanto a escola tenha equipamentos adequados para fazer a transmissão da aula, quanto os alunos tenham aparatos tecnológicos e internet de qualidade para que possam acompanhar as aulas de casa.

A realidade da escola pública é outra, no segundo semestre de 2021 retornaram as escolas públicas estaduais de ensino médio e logo em seguida as escolas públicas municipais de primeiro ciclo. Seguindo as mesmas orientações, mantendo distanciamento, com implementação de pias em pontos estratégicos e sanitização da escola uma vez por semana, além da limpeza diária. O retorno aconteceu de forma gradual, uma série por semana, também no sistema híbrido de ensino, alunos fazendo rodízio para assistir as aulas, porém, sem acesso as ferramentas necessárias para o acompanhamento das aulas online.

Apesar da existência de documentos com protocolos definidos para um retorno seguro, os professores entrevistados relataram uma realidade diferente. Quando questionados sobre a estrutura física da escola, os protocolos de segurança e as modificações necessárias para o retorno presencial, os professores entrevistados informaram que pouco ou nada foi feito a respeito, pois, a limpeza dos condicionadores de ar não foi realizada, não foram colocadas proteção de acrílico nas mesas dos alunos e dos professores, não foram realizadas testagens dos professores, alunos e funcionários da escola para detecção de contaminação da COVID-19, muito menos as testagens periódicas que deveriam ser feitas para controle e contenção do vírus.

Como podemos perceber, as escolas públicas não se prepararam para as aulas online, falhando no suporte para alunos e professores, no que diz respeito a formação técnica, equipamentos de tecnologia, internet de qualidade e até mesmo na organização de orientações para a prática do ensino remoto, além do mais, está falhando ao retomar as aulas presenciais, sem as práticas de segurança à saúde adequadas, faltando equipamentos e apoio aos profissionais da educação, assim como a toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento da pandemia causada pelo novo Coronavírus, diversos setores da sociedade precisaram, as pressas, se reorganizarem e adaptarem-se a uma nova maneira de se manterem ativos. Com isso, a educação, foi um dos campos mais afetados, tendo que se reestruturar para continuar oferecendo seus serviços à comunidade.

De maneira acelerada, a escola passou do ambiente presencial para o virtual, e o que deveria ser uma maneira efetiva de continuar dando suporte aos estudantes, serviu para escancarar o abismo que se faz presente entre as classes sociais no Brasil. O descaso com a educação brasileira, o pouco ou nenhum investimento na educação, na qualificação de seus profissionais e as barreiras tecnológicas para docentes e discentes foram evidenciadas e se tornaram o cerne do ensino remoto na educação pública, pois no ensino privado, a realidade em estrutura e equipamentos, é outra.

A modalidade remota de ensino, foi implementada sem suporte algum, tanto para professores, que precisaram criar maneiras para que material e conteúdo chegassem até seus alunos, sem receberem capacitação, ou recursos direcionados para uma aula online, quanto para alunos, que tiveram que adequar o ambiente para que pudessem acompanhar as aulas, tendo que equilibrar aulas, preocupações com o futuro, aspirações profissionais, responsabilidades com afazeres domésticos e com a renda familiar, além de disponibilizar aparelhos eletrônicos e internet de qualidade para conseguir manter a vida escolar, muitas vezes sem sucesso, pois, tudo isso custa dinheiro, o que nem sempre está disponível na realidade de muitos adolescentes.

Com isso, estudantes avaliam o ensino remoto como um modelo ineficiente, que trouxe prejuízos aos seus estudos, preparação para exames de ingresso ao ensino superior, e a saúde mental, que possivelmente acarretará

danos futuros, pois em momento de decisões importantes, não tiveram o auxílio necessário esperado para a finalização da educação básica.

Com o retorno das aulas presenciais em um momento em que ainda estamos vivenciando a pandemia e suas consequências, o Estado também falhou em ofertar segurança para os estudantes, professores e todos que compõem a comunidade escolar. Sem oferecer estrutura adequada, testagens em massa e com esquema vacinal incompleto, alunos e docentes temem pela própria saúde e de seus familiares.

A educação no Brasil é um problema grave que assombra os brasileiros desde sempre, estrutura precária, desvalorização dos profissionais da educação, pouco ou nenhum investimento são aspectos que assolam o sistema brasileiro de ensino público, isto, no modelo presencial de ensino, levando para o modelo remoto (online) ou híbrido, que necessitaria de muito mais investimento em tecnologias, evidente que teríamos uma acentuação gravíssima da precariedade no ensino e um aumento nas desigualdades produzidas pelo modelo de educação vigente.

Serão necessárias a contínua pesquisa e coleta de dados sobre este tema, ao tempo em que a situação da pandemia ainda é presente no nosso dia a dia e o ensino híbrido, composto por aulas presenciais e online está vigente na atualidade, novas informações surgem cotidianamente, com o cenário em andamento, assim como o “pós pandemia”, o retorno do ensino presencial e o futuro dos jovens que por mais de um ano fizeram parte do modelo remoto de ensino trarão novos desdobramentos e considerações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, 2009, pp.105-115. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014923011>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BARBOSA, Rafael Conde. **O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais

para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2020. 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: 05 ago. 2021.

_____. **DECRETO nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 26 mai. 2017. Disponível em: <http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D65251-decreto9057-pdf%26category_slug%3Dmaio-2017-pdf%26Itemid%3D30192&clen=101658&chunk=true>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. Relatório Nacional das Juventudes e a Pandemia do Coronavírus 2021. Brasília: **CONJUVE**, maio, 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PHEULA, Arieta de França; SOUZA, Eduardo Chaves de. Estudo sobre comportamento dos jovens das gerações Y e Z quando conectados à internet. **Scientia Tec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 54-94, jan/jun 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/1501>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PIAUI. DECRETO Nº 18.884, DE 16 DE MARÇO DE 2020. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Piauí, 2020. Disponível em: <<https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-18.884-de-16-03-2020.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SESAPI. DECRETO Nº 19.219, de 21 de setembro de 2020. **PACTO PELA RETOMADA ORGANIZADA COVID-19 - PRO PIAUÍ**, [S. l.], 17 dez. 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.pi.gov.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F12%2FPROT-042.2020_17.12.2020.pdf&clen=332353&chunk=-true. Acesso em: 11 out. 2021

SILVEIRA, Ana Paula; RECCO PICCIRILLI, Giovanna Maria; OLIVEIRA, Maria Eduarda. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19. **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 114-127, dec. 2020. ISSN 2595-0401. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/224>. Acesso em: 07 ago. 2021. doi: <https://doi.org/10.29327/230485.3.1-8>.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**, n. 215, 2020. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/exclusao-nada-remota>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

A PEDAGOGIA CIENTÍFICA DE BACHELARD: SÍNTESE E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

LÍVIA EMANUELLE TAVARES MENDONÇA

Mestre em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba. Laboratório Didático de Zoologia, Departamento de Biologia, Universidade Estadual da Paraíba, livia.tavares@servidor.uepb.edu.br;

MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS

Doutora em Educação, UFRN, 2008, Departamento de Biologia – Universidade Estadual da Paraíba.

PAULO CESAR GEGLIO

Doutor em Educação, PUC-SP, 2003, Departamento de Educação – UFPB.

RESUMO

Esteja em fase de formação inicial, continuada ou permanente, o professor precisa manter-se em constante reflexão e crítica de sua prática, configurando a ação docente, acima de tudo, como uma atividade intelectual. Para isso, é necessário romper com alguns obstáculos que se apresentam na elaboração e condução das aulas, sendo que as teorias epistemológicas, aqui destacando a pedagogia científica de Bachelard, servem a esse fim. Gaston Bachelard, dedicou boa parte de sua obra a reflexões sobre a ciência e sua compreensão e foi pioneiro ao preocupar-se com a necessidade de reflexão da ação científica e no ensino de ciências. Nesse contexto, o presente trabalho faz uma síntese da Pedagogia Científica de Bachelard e busca relacionar as discussões sobre o novo espírito científico bachelardiano com questões metodológicas do ensino de ciências. Para isso, se propôs uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos resultados serão obtidos através de pesquisa bibliográfica acerca das obras de Gaston Bachelard. Sob a ótica do ensino, pode-se destacar alguns pontos importantes dentro da Epistemologia Bachelardiana. Ao desenvolver uma Pedagogia Científica, ele defende a psicologia do erro, rompe com o senso comum, muda a cultura experimental, opõe-se à ciência baseada na opinião, disserta sobre a construção do conhecimento através de práticas dialéticas e concepções abertas e propõe como Estatuto Epistemológico, a proposição de hipóteses e a experimentação. Espera-se que a discussão proposta aqui contribua na concepção de qualidade no ensino de ciências.

Palavras-chave: Bachelard, Obstáculos epistemológicos, Pedagogia Científica, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Indicadores da qualidade da educação básica internacionais e nacionais mostram que, frequentemente, no Brasil, os alunos não conseguem identificar aspectos-chave de uma investigação, aplicam informações científicas incorretamente e confundem suas crenças pessoais com os dados científicos ao defender uma hipótese (IZQUIERDO; SANMARTÍ; ESPINET, 1999; BRASIL, 2018).

As críticas que aparecem, quando se pensa sobre o ensino de ciências são diversificadas, mas frequentemente incluem a formação docente deficitária e o uso das metodologias tradicionais expositivas, baseadas na memorização e na pouca participação dos alunos (KRASILCHIK; 1987, 1996).

Golombek (2009) afirma que a única forma de aprender ciências é fazendo-a, indicando que a sala de aula, inclusive nos cursos de formação docente, pode e deve transformar-se em um âmbito ativo de geração de conhecimento, afastado da mera repetição formulística e apoiado na experimentação e indagação constantes.

Segundo Fonseca (2008) a transformação da prática docente implica em mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico, muitas vezes conservador, centrado em relações autoritárias, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade e em métodos positivistas-racionalistas.

Esteja em fase de formação inicial, continuada ou permanente, o professor precisa manter-se em constante reflexão e crítica da escola, das disciplinas, do currículo e das metodologias de ensino, configurando a ação docente, acima de tudo, como uma atividade intelectual.

Moreira (2021) defende que a formação docente não deve ter por finalidade capacitar o futuro professor no domínio de técnicas e métodos a serem empregados, “com sucesso”, nas salas de aula ou de “aprender a fazer bem algo novo”, mas sim, como bem destaca Pinar (2003), de aprofundar a compreensão e estimular a inteligência, a sensibilidade e o compromisso dos profissionais da Educação.

Nesse sentido, a obra de Bachelard é atual e estimulante, tanto do ponto de vista epistemológico, como sob a ótica metodológica.

Gaston Bachelard (1884-1962), dedicou boa parte de sua obra a reflexões sobre a ciência e sua compreensão, originando o que posteriormente seria chamado de epistemologia bachelardiana (LOBO, 2008). Foi pioneiro ao preocupar-se com a necessidade de reflexão da ação científica e no

ensino de ciências (LOBO, 2008) e seus estudos discutiam uma nova visão de ciência, tendo em vista, os avanços e descobertas científicas feitas por seus contemporâneos, o que ele chamou de novo espírito científico (RONCH; DANYLUK; ZOCH, 2016).

Diante disso, o presente trabalho faz uma síntese da Pedagogia Científica de Bachelard e busca relacionar as discussões sobre o novo espírito científico bachelardiano com questões metodológicas do ensino de ciências. Destaca-se que discutir e aclarar a noção epistemológica de Bachelard de forma sintética é o objetivo deste texto, de maneira que para um aprofundamento é indispensável consultar obras originais, algumas referenciadas ao final.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja meta de investigação constitui-se no entendimento e na descrição de ideias, através do método indutivo de análise (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, PRODANOV; FREITAS, 2013). Pesquisas desse tipo são relevantes por seu cunho fundamente interpretativo, fornecendo visões amplas, no lugar de microanálises (CRESWELL, 2007).

Os resultados e sua discussão, serão obtidos através de pesquisa bibliográfica acerca das obras de Gaston Bachelard. Durante o levantamento bibliográfico, tendo em vista o escopo do trabalho - cujo objetivo é trazer uma síntese da Pedagogia Científica de Bachelard - tomou-se como base as fontes primárias (ALBRECHT; OHIRA, 2000) de uma bibliografia clássica e seletiva. Foram incluídos os livros: “Racionalismo aplicado (BACHELARD, 1997), “O novo espírito científico” (BACHELARD, 2001), “A formação do espírito científico” (BACHELARD, 2005), “A epistemologia” (BACHELARD, 1990), além de títulos que tratam de sua epistemologia e sobre o ensino de Ciências: “Para ler Bachelard” (JAPUASSU, 1976), Fonseca (2008), Ronch; Danyluk; Zoch (2016), Moreira (2020), Pinar (2003) e Lobo (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Um breve histórico do pensamento filosófico ocidental

Antes de adentrar no pensamento epistemológico que norteia a Pedagogia Científica de Bachelard, convém contextualizar, ainda que

brevemente, as diversas concepções da “dialética” na história da filosofia ocidental, uma vez que estas, por meio do método dialético (crítico-dialético; histórico dialético; materialista dialético), têm servido de base teórica para o desenvolvimento da pesquisa em educação e ensino de ciências e na formação docente (eg. ARGUELHO; AYACHI; RODRIGUEZ, 2017, RODRIGUEZ, 2012, 2006, SOUZA; HUNGARO, 2021, DIAS et. al, 2018, MASSON; FLACH, 2018, MASSON, 2007, 2013, 2014, BRASIL; MASSON, 2021, PLACIDO et. al, 2007, TORRIGLIA, 2018, 2003, TORRIGLIA; CISNE, 201, JESUS; LACKS; ARAÚJO. 2014). Zen e Sgarbi (2018), destacam ainda alguns pesquisadores brasileiros do campo da pesquisa em educação que têm se dedicado à pesquisa do método dialético: Angela Cristina Belém Mascarenhas (UFG); Conceição Paludo (UFPEL); Erlando da Silva Rêses (UnB); Fernando Bilhalva Vitória (UFPEL); Maarly de Jesus Siveira (UnB); Mônica Catagna Molina (UnB); José Vieira de Sousa (UnB); Raquel de Almeida Moraes (UnB); Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG); entre outros.

Cabe destacar, que é no campo das rupturas paradigmáticas que toda a concepção epistêmica foi construída e que é sobre esses paradigmas que se construiu a história da ciência e, por conseguinte, a maneira como essa ciência é ensinada e discutida.

Os paradigmas consistem de um modelo filosófico ou conceito científico, aceito consensualmente por uma comunidade em um dado período de tempo. Por exemplo, ao longo dos séculos, é possível destacar significativas rupturas paradigmáticas no campo das ciências: a revolução copernicana do século XVI propôs um sistema planetário heliocêntrico em lugar do modelo geocêntrico; a revolução lavoisieriana, no século XVIII, derrubou a, até então aceita, teoria do flogisto para explicar a combustão, anunciou a lei da conservação da matéria e realizou estudos no campo da Fisiologia e Bioquímica que estabeleceram os métodos das provas de metabolismo basal; a revolução darwiniana, no século XIX rompeu com o criacionismo e introduziu as bases do evolucionismo, entre outras.

Esse caminho histórico percorrido pela ciência na construção do conhecimento e na busca pela verdade, é campo de discussão da filosofia da ciência, cuja ação teve origem na filosofia antiga, com o pensamento dos primeiros filósofos, considerados pré-socráticos, os quais romperam com a narrativa mítica e fundamentaram na razão a explicação dos fenômenos naturais, construindo uma cosmogonia, e posteriormente, com os filósofos socráticos, a maiêutica, a dialética idealista e realista e a concepção de metafísica; na Idade Média com a Patrística de santo Agostinho e Escolástica

de Tomás de Aquino; passando, na idade moderna, pelo idealismo racionalista de Descartes, Kant e Hegel, empirismo de Lock e Hume, o positivismo de Comte, materialismo de Marx e o existencialismo de Husserl; e pós-moderna, compondo um importante lista de epistemólogos do século XX, com a ciência normal de Kuhn, o anarquismo metodológico de Feyerabend, o falsificacionismo de Popper, os critérios de demarcação de Lakatos e os obstáculos epistemológicos de Bachelard.

É sobre a epistemologia de Bachelard e sua contribuição na história da ciência e, mais precisamente, sobre o ensino de ciências que esse trabalho pretende discutir.

2. Vida e obra de Bachelard em síntese

Gaston Bachelard (1884-1962) foi um importante filósofo, epistemólogo e professor século XX. De origem camponesa, nasceu na França e sempre precisou trabalhar para financiar sua formação superior. Licenciou-se em Matemática e, mais tarde, doutorou-se em Letras. Em 1940 aceitou o convite para lecionar a disciplina de Filosofia da Ciência na Universidade de Soborne.

Sua obra, segundo os seus analistas, pode ser dividida didaticamente em duas: obras noturnas, que seguem o tom poético, da imaginação, devaneios e sonhos, sendo estes últimos a razão da denominação; e obras diurnas, referentes aos seus estudos epistemológicos e históricos da ciência (BARBOSA; BULÇÃO, 2004, JAPIASSU, 1992, MARINELLI, 2007).

Dentre as obras destacam-se: A psicanálise do fogo (1938), A água e os sonhos (1942), O ar e os sonhos (1943), A terra e os devaneios da vontade (1948), a Poética do espaço (1957), já entre as obras diurnas (algumas foco do presente estudo em suas edições posteriores), temos: O novo espírito científico (2001), A formação do espírito científico (2005), A filosofia do não (1991), O racionalismo aplicado (1997), entre outras.

3. Obstáculos epistemológicos, pedagogia científica e suas contribuições no ensino de ciências

Em sua obra “A Formação do Espírito Científico”, Bachelard (2005, p. 17) afirma que “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado”, elencando nove obstáculos que se apresentam como barreiras a serem rompidas para impulsionar o conhecimento

científico. A ideia de obstáculo epistemológico é fundamental na filosofia de Bachelard e leva em consideração o desenvolvimento histórico do pensamento científico. Ao discorrer sobre cada obstáculo o filósofo ilustra suas afirmações com exemplos de como a ciência desenvolvia seus experimentos e formulava suas teorias em períodos os quais ele chamou de pré-científico e científico.

Ao tratar dos obstáculos epistemológicos, alguns pontos são recorrentes na teoria de Bachelard e merecem destaque. Por exemplo, “a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico” (BACHELARD, 2005, p. 29) e o conhecimento geral o qual, conduz à generalização e ao empobrecimento do conhecimento científico através de constatações determinadas por observações gerais e imprecisas. Dessa maneira, a ciência deve se opor à opinião, ao senso comum e ao conhecimento baseado em experiências cotidianas por meios não-científicos.

A opinião pensa mal; ela não pensa, traduz, necessidades em conhecimentos. (...) Nada se pode fundar a partir da opinião; é necessário, antes de mais nada, destruí-la. Ela constitui o primeiro obstáculo a ultrapassar. (...) O espírito científico proíbe-nos de ter uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. É preciso, antes de tudo saber formular problemas. (...) É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico (BACHELARD, 2001, p. 166).

Bachelard, tece ainda uma crítica ao associar o uso pela ciência de hábitos de natureza verbal - como metáforas, analogias, expressões, imagens, atribuições de vários adjetivos a um substantivo e aproximação de etimologias de origens distintas - à uma filosofia simplista que inviabiliza o progresso científico. Também, destaca o problema relacionado à visão unitária e utilitária dada pelo espírito pré-científico à natureza.

Sob a ótica do ensino, pode-se destacar alguns pontos importantes dentro da Epistemologia Bachelardiana. Ao desenvolver uma Pedagogia Científica, Bachelard defende a psicologia do erro, rompe com o senso comum, muda a cultura experimental, opõe-se à ciência baseada na opinião, disserta sobre a construção do conhecimento através de práticas dialéticas e concepções abertas e propõe como Estatuto Epistemológico, a proposição de hipóteses e a experimentação.

Segundo Ronch, Danyluk e Zoch (2016) o ensino reflexivo e crítico com sentido de cidadania é a marca da pedagogia científica de Bachelard. Por sua vez, Fonseca (2008, p. 367), afirma que tornar o científico mais pedagógico, seguindo o que é expressado por Bachelard, significa situar “os alunos como sujeitos críticos, que problematizem o conhecimento, que lancem novas questões, gerando novos desafios e novas questões-problema/soluções, “retificando” a ciência e os métodos científicos”.

A discussão epistemológica bachelardiana afirma que o fazer científico não pode estar dissociado da prática docente, considerando que “o ato de ensinar não se destaca tão facilmente quanto se crê, da consciência de saber” (Bachelard, 1997, p. 19).

Ao planejar suas aulas o docente deve ter em mente que é necessário romper com o caráter demonstrativo empirista que visa, de maneira simplista, confirmar teorias. A metodologia escolhida deve priorizar o estímulo à curiosidade, à promoção de um ambiente investigativo, à formulação de hipóteses e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

... toda cultura científica deve começar (...), por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 2005, p. 24).

Bachelard propõe um movimento contrário da visão experimental empirista do fazer para extrair a teoria, que contribui com a hegemonia da Ciência objetiva, neutra, apoiada nas teorias surgidas da observação. Nesse sentido, no cenário pedagógico, não importa a confirmação da teoria, mas sim a construção significativa do conceito, que acontece quando o estudante refuta a sua percepção anterior baseada em uma nova, que ele construiu durante a experimentação (RONCH; DANYLUK; ZOCH, 2016).

Para a pedagogia científica, embora o professor deva olhar para o aluno não como uma tábula rasa - mas como alguém que traz consigo experiências e concepções adquiridas por meio delas - seu esforço deve consistir em afastar os alunos da cultura de ciência empírica e indutiva, típica do senso comum ou experiência primeira, na busca da ciência racional baseada na constante retificação dos conceitos.

No campo da prática pedagógica, é comum encontrar autores que defendem a ideia de que analogias e metáforas podem facilitar o entendimento

dos alunos acerca de algum tema aparentemente complexo, e que seu uso é uma das maneiras de fomentar um estilo menos rígido e mais expressivo no ensino de ciências (CACHAPUZ, 1989, DUARTE, 2005). Porém, na visão de Bachelard, o uso de metáforas e analogias é uma característica típica do obstáculo verbal descrito por ele em sua teoria. Para o filósofo, esse obstáculo está apoiado numa filosofia fácil e deve ser superado.

Por isso, o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas (Bachelard, 2005, p. 48).

(...) Por mais que se faça, as metáforas seduzem a razão. São imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais (Bachelard, 2005, p. 48).

(...) O perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico que nem sempre são imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo; tendem a completar-se, a concluir-se no reino da imagem (Bachelard, 2005, p. 101).

Sobre essa perspectiva, Ronch, Danyluk e Zoch (2016, p. 345), ao analisarem a obra de Bachelard, concluíram que não é o objetivo de sua pedagogia uma simplificação da ciência e de seus caracteres para tentar uma aproximação com os alunos, mas sim, estimulá-los à dúvida e ao questionamento, “para que não aceitem o repasse automático de conteúdo vazios de problematização e de significado”.

Um ponto forte da pedagogia de científica é a psicologia do erro. A partir da exploração do erro, o professor pode problematizar prováveis percepções equivocadas contidas nas hipóteses levantadas pelos estudantes, de maneira que através da abordagem e ratificação de conceitos, consegue mediar discussões que promovam bases para a retificação dos conhecimentos pelos alunos.

Muitas vezes me tenho impressionado com o fato de os professores de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreenderem que não se compreenda. Muito poucos são aqueles que investigaram a psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. (Bachelard 2001, p. 168) (...) Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. (Bachelard, 2001 p. 167)

Outro ponto importante da pedagogia de Bachelard é a relação aluno-professor/mestre-discípulo. A postura do professor deve favorecer uma

constante relação dialógica, aberta e construtiva com seus alunos. Em sua obra, Bachelard chega a afirmar que no decurso de sua carreira, nunca havia visto um educador mudar de método pedagógico, para ele “o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda” (BACHELARD, 2001, p. 24). É contra essa tendência que o novo espírito científico deve se direcionar.

A escola é o modelo mais elevado da vida social. Continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor. (...) A dialética do mestre e aluno invertem-se sempre. No laboratório, um jovem pesquisador pode adquirir conhecimento tão avançado de certa área técnica ou tese que, na questão, torna-se mestre de seu mestre (BACHELARD, 1997, p. 31).

Nesse sentido, Fonseca (2008, p. 366) afirma que para seguir no pensamento de Bachelard, “a relação pedagógica implica interações humanas e psicológicas, de confiança e de respeito intelectual. Desenvolve-se a partir do interesse do professor no crescimento intelectual, moral, ético e científico do aluno”.

A pedagogia científica bachelardiana, busca fortalecer os vínculos entre docente e aluno, que se alinham, combinam, discutem, questionam, aproximam o conhecimento científico que antes era fixo e “dos livros” em algo que foi por eles construído (RONCH; DANYLUK; ZOCH, 2016).

Além da relação aluno-professor, a interrelação dos estudantes é evidenciada como parte importante para a construção do conhecimento na Pedagogia Científica. O professor deve estar sempre em busca de soluções metodológicas para evitar entre seus alunos o isolamento do pensamento, ou seja, preferir atividades em grupo que promovam discussões entre os estudantes, dando perspectiva científica à uma prática pedagógica. Japiassú (1976) afirma em sua obra que Bachelard estava consciente de que o homem, quando só, está sempre em má companhia, fazendo referência à ciência, não mais a do cogito, mas a do cogitamos, que cria uma sociedade estudiosa, onde os espíritos educam uns aos outros, configurando o que Praia, Cachapuz e Gil-pérez (2002) denominam de comunidade científica de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica necessita estar em constante processo de avaliação e crítica, por parte do docente, para que não se torne ferramenta

para um ensino doutrinador e autoritário. Cabe ao professor refletir sobre as escolhas metodológicas, para que o ensino de ciências não se torne mera descrição e observação de experimentos, mas sim, um estímulo para que o aluno desenvolva o pensamento crítico.

Para isso, é necessário romper com alguns obstáculos que se apresentam na elaboração e condução das aulas, sendo que as teorias epistemológicas, destacando a pedagogia científica de Bachelard, servem a esse fim.

Ao tratar dos obstáculos epistemológicos, alguns da teoria de Bachelard merecem destaque, como, por exemplo, a psicologia do erro, a ruptura com o senso comum, mudança na cultura experimental, a oposição à opinião, a defesa das práticas dialéticas e concepções abertas, a proposição de hipóteses e a experimentação.

Soluções metodológicas para a prática pedagógica podem ser norteadas pelo novo espírito científico e incluem associar o fazer ciência ao ato de ensinar e aprender, estimular a curiosidade, promover um ambiente investigativo, buscar a retificação dos conceitos, formulação de hipóteses, investir na relação professor-aluno, promover trabalhos em grupo e espaços de discussão.

O trabalho educativo deve considerar que não há respostas prontas ou perguntas previsíveis, mas sim a necessidade de se aplicar o pensamento no sentido de se promover constante inquietação dos alunos. Deve-se buscar a substituição do saber estático e fechado em um conhecimento aberto e dinâmico.

Por fim, o que se espera é que, através da crítica e reflexão de sua prática de ensino de ciências, sob a ótica epistemológica, é que o docente possibilite aos seus alunos e a si, além da apropriação de conhecimentos e habilidades, trilhar pelo caminho da educação científica.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Flor, por ser a razão que me impele a lutar por uma educação de qualidade para ela e para todos e ao serviço à sociedade, com zelo e responsabilidade.

Aos mestres de toda a vida, que têm se dedicado sobremaneira a me auxiliar pelo caminho da construção do saber, em busca do conhecimento da verdade.

À ciência, que desperta a paixão por descobrir aquilo que está encoberto, buscar respostas para perguntas e soluções para os problemas, por mudar o rumo da história.

À rede de apoio, sem a qual, a luta de toda mulher seria ainda mais penosa.

À toda bondade que emana do Universo, por meio da qual, encontro minha paz e reconheço a dignidade de todo ser vivente.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, R. F.; OHIRA, M. L. B. Bases de dados: metodologia para seleção e coleta de documentos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 5, p.131-144, 2000.

ARGUELHO, R. S. ; AYACHE, C. B. R. ; RODRIGUEZ, M. V. . A pesquisa sobre políticas educacionais e o método materialista histórico e dialético. XXIII SIMPOSIO BRASILEIRO / V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO/ I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 45, p. 1-15, 2017.

BACHELARD, GASTON. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1991

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **A formação do espírito científico**. Editora Contraponto 2005.

_____. **A água e os Sonhos**. Martins Fontes, 2009.

_____. **A Psicanálise do Fogo**. Martins Fontes 2008.

_____. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Martins Fontes 1991.

_____. **O Ar e os Sonhos**. Martins Fontes, 2009.

_____. **A Poética do Espaço**. Martins Fontes 2000.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard, Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis, Vozes, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2018.

BRASIL, V. M.; MASSON, G. Contribuições da teoria marxista para a formação de professores. Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais. 1ed. Curitiba: Intersaberes, 2021, v. 1, p. 319-345.

CACHAPUZ, ANTÔNIO. Linguagem metafórica e o ensino de ciências. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 2, n. 3, p. 117-129, 1989. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414108.pdf> . Acesso em: 10 out. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DIAS, ELDERNAN DOS SANTOS ; SILVA, ANDRÉ RIBEIRO DA ; ATHAYDE, PEDRO FERNANDO AVALONE DE ; JUNIOR, ROBERTO LIÃO ; HÚNGARO, EDSON MARCELO . Ontologia do ser social: uma apreensão filosófica do corpo no tempo. **Pensar a prática (online)**, v. 21, p. 935-945, 2018.

DUARTE, MARIA DA CONCEIÇÃO. Analogias na Educação em Ciências: Contributos e Desafios. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 7-29, 2005. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID121/v10_n1_a2005.pdf. Acesso em: 02 jun. 2016.

FONSECA, D. M. da. (2008). A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação E Pesquisa**, 34(2), 361-370. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200010>.

GOLOMBEK, Diego A. **Aprender e ensinar Ciências: do laboratório à sala de aula e viceversa**. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

IZQUIERDO, M; SANMARTÍ, N; ESPINET, M. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n.1, p. 45-60, 1999.

JAPIASSÚ, HILTON. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

JESUS, SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE ; LACKS, S. ; ARAUJO, M. G.. Problemas de pesquisa na Pós-graduação em educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: Célio Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (orgs). (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2014, v. , p. 291-308.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, 1987.

_____. Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (org.) **Formação Continuada de Professores de Ciências**: Nupes. 1996. p. 135-170

LOBO, SORAIA FREAZA. O ensino de química e a formação do educador químico, sob o olhar bachelardiano. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, pg 89-100, 2008.

MARINELLI, M. Educação corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas. **Coleção temas em avaliação** n° 6. Fortaleza, Editora UFC, 2007.

MASSON, GISELE; FLACH, SIMONE DE FÁTIMA . O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-15, 2018.

MASSON, G.. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: Célio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1ed.Campinas - SP: Autores Associados, 2014, v. , p. 201-225.

_____. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: César Tello; Maria de Lourdes Pinto de Almeida. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 9-247.

_____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 2, p. 105-114, 2007.

MOREIRA, ANTONIO FLAVIO BARBOSA. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 110 [Acessado 8 Outubro 2021] , pp. 35-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>>. Epub 14 Set 2020. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>.

PINAR, W, F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 139-157.

PLACIDO, M. E. S. ; Maria José silva Souza Do Amor ; SANTANA, D. C. C. ; ARAUJO, M. G. B. Análise epistemológica das produções científicas apresentadas na reunião da anped dentro da categoria trabalho e educação no período de 2000 a 2005. In: **encontro regional trabalho, educação e formação humana**, 2007, fortaleza/ce. li encontro regional trabalho, educação e formação humana, 2007.

PRAIA, JOÃO; CACHAPUZ, ANTÓNIO; GIL-PÉREZ, DANIEL. A Hipótese e a Experiência em Educação em Ciência: Contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência & Educação**, v. 8, n.2, 253-262, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUEZ, M. V. Os princípios do krausismo: política e filosofia na América Latina. **Intermeio** (UFMS), v. 18, p. 111-120, 2012.

_____. **Estudo Histórico dos “clássicos” da filosofia da educação**: algumas considerações teórico-metodológicas. *Quaestio* (UNISO), v. 8, p. 41-50, 2006.

RONCH, S. F. A.; DANYLUK, O. S.; ZOCH, A. N. Reflexões epistemológicas no ensino de ciências/química: as potencialidades da pedagogia científica de Bachelard. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 342-353, jan./abr. 2016.

SOUSA, MARCEL FARIAS DE ; HUNGARO, EDSON MARCELO . Natureza e história na filosofia idealista de hegel: indícios ontológicos para a compreensão do ser e da corporeidade humana. *Revista Movimento*, v. 27, p. e27046-14, 2021.

TORRIGLIA, P. L. *Ontologia Crítica e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional*. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018. v. 1. 394p .

_____. Algumas aproximações a categoria trabalho e a reprodução do ser social a partir de uma perspectiva ontológica. *C.S. Ciencias Sociales. Publicación del area Ciencias sociales. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofia y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.*, Córdoba, n.Nros 2-3, p. 31-37, 2003.

_____.; CISNE, M. F. A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas. *Revista Iberoamericana de Educación (Impresa)*, v. 67, p. 161-171, 2015.

A PEDAGOGIA DO AFETO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCO DE ASSIS DA MACENA JÚNIOR

Mestrando Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PB, junior.com-jesus@hotmail.com;

FABRÍCIA ÍRIS DE ARRUDA

Mestranda Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PB, arruda-fabricia4@gmail.com;

LETÍCIA LUANA DIONÍSIO DA SILVA PAIVA

Mestranda Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PB, leludionisio@gmail.com;

RESUMO

A pesquisa intitulada *A pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento das crianças na educação infantil*, foi norteada pela questão-problema: Como a pedagogia do afeto pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil? Diante desse questionamento, buscou-se por meio da revisão da literatura refletir sobre o desenvolvimento afetivo da criança nessa fase escolar, através de discussões sobre a importância da afetividade no desenvolvimento da criança na educação infantil, identificando as principais conquistas das crianças relacionadas ao uso da pedagogia do afeto. Essa pedagogia tem a função de relacionar os professores juntamente com seus alunos, num convívio de afetividade, em que existam carinho e respeito, desencadeando resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem em sala de aula. Portanto, o afeto tem um papel relevante no desenvolvimento humano, e isso faz uma grande diferença em todas as fases de aprendizagem, em especial na educação infantil. Ele torna-se uma condição necessária na construção do conhecimento das crianças. As etapas estudadas nessa pesquisa nos mostraram muitas conquistas da criança, entre elas evolução no desenvolvimento da fala, do raciocínio lógico e do conhecimento de mundo que depende do modo como as interações sociais envolvendo a criança ocorrem. Entre os teóricos usados na pesquisa estão: Freire, Piaget e Vigotsky.

Palavras-chave: Educação Infantil, Afetividade, Pedagogia

INTRODUÇÃO

A pedagogia é a ciência relacionada ao conjunto de saberes voltados para a educação sistematizada – o que contribui socialmente para o desenvolvimento das crianças.

Ela está ligada ao processo de ensino aprendizagem, executando o papel de levar para as crianças o conhecimento e a informação, para que as dimensões cognitivas dos alunos venham a se desenvolver de forma eficaz, e que os mesmos possam participar ativamente do seu convívio social, interagindo e evoluindo, gradativamente.

Sendo a educação seu foco principal, a pedagogia auxilia o professor no seu trabalho em sala de aula, desenvolvendo a criança em sua totalidade, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Assim, educar vai muito além de repassar informações, pois o ato de educar mostra ao educando novos horizontes, dando-lhe oportunidade de se descobrir, fazer suas escolhas como um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Portanto, o educador é o principal mediador nesse processo de construção da educação; suas atitudes e sua história de vida profissional são fundamentais para um bom desempenho e prática em sala de aula. Daí a importância de uma boa relação entre professor e aluno.

A criança deve ser preparada para o convívio escolar, onde suas competências emocionais são desenvolvidas, entre elas: confiança, curiosidade, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. Neste contexto, torna-se essencial o docente, que é a pessoa capacitada para tão ofício, pois é nele que a criança se espelha e passa a confiar, sendo ele seu apoiador, orientador, educador e companheiro por todo o ano letivo.

Por isso, quando este processo é permeado por ações afetivas, a evolução da criança se dará de maneira mais significativa e consistente. Assim, a pedagogia do afeto tem a função de integrar os professores juntamente aos seus alunos, em um convívio mútuo de afetividade, em que exista carinho, respeito e cumplicidade, acarretando resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem em sala de aula e em todos os âmbitos de sua vida.

Portanto, o afeto tem um papel relevante no desenvolvimento humano, e isso faz uma grande diferença em todas as fases da aprendizagem, em especial na educação infantil. Ela torna-se uma condição necessária na construção do conhecimento das crianças. Por esta razão, justificamos a

escolha do tema desta pesquisa - A pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Partindo-se desse pressuposto, selecionamos a seguinte questão -problema, norteadora desta pesquisa: Como a pedagogia do afeto pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil?

Para responder a esta questão, delimitamos como objetivo geral refletir sobre o desenvolvimento emocional da criança na educação infantil. Para alcançá-lo, essa pesquisa discutiu sobre a necessidade da adoção da pedagogia do afeto para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar; teceu considerações sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento emocional da criança e identificou as principais conquistas das crianças na educação infantil relacionadas ao uso da pedagogia do afeto. .

Para o registro deste estudo, estruturamos este trabalho em tópicos que abordam sobre a pedagogia do afeto; os aspectos positivos do afeto no contexto da educação infantil, e como essa relação de afetividade influencia no desenvolvimento social das crianças. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

É necessário que esse assunto seja discutido nos mais diversos ambientes (academias, escolas, clínicas de atendimento psicológico e psicopedagógico, entre outros) pois é essencial para as melhorias no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, uma fase tão importante e relevante para o crescimento e desenvolvimento em todas as fases da vida. Por esta razão, este trabalho traz uma importância ímpar para o aprimoramento na formação de professores, ajudando outros discentes a se informarem mais sobre o tema aqui explorado.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são de grande importância para um desenvolvimento satisfatório em uma pesquisa. Observar a realidade vivenciada, discutir sobre ela e trazer propostas de intervenção para melhoria da problemática apresentada fazem parte desse momento.

A referida pesquisa tem caráter qualitativo, ou seja, se preocupa com aspectos não quantificáveis ou mensuráveis, focando-se na compreensão e explicação dos fenômenos e das relações sociais. O método bibliográfico aqui adotado tem o propósito de levantar referências bibliográficas já utilizadas e publicadas para fundamentar a pesquisa, a partir da qual os estudos de Vygotsky (1988) e Piaget (1973) subsidiarão nosso estudo e reflexões

sobre como os estágios cognitivos das crianças e suas interações sociais estão relacionados à afetividade.

Durante o decorrer de toda a pesquisa muitos teóricos e estudos foram analisados, sempre observando o posicionamento de cada um deles sobre a temática exposta e fazendo uma reflexão sobre o dia a dia em sala de aula e suas influências sobre a vida do docente e do educando. Essa relação da teoria com a prática acaba por nortear todo o trabalho, isso porque se faz necessário que a teoria elucide muitos pontos ainda obscuros no que diz respeito ao trabalho desse professor em sala de aula e suas interações com seu aluno.

Para que fosse alcançado um maior aprofundamento nas discussões, muitos resumos, anotações e observações foram feitas em documentos e bibliografias, o que caracteriza essa pesquisa bibliográfica e documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil e Seu Funcionamento

Para Hermida (2007, p. 85):

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

De igual modo acontece na escola, quando os colegas de turma e o docente passam a ser as pessoas próximas da criança, com as quais ela se relaciona, para produzir seu conhecimento.

A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, para as crianças de 0 a 3 anos, e de 4 e 5 anos, respectivamente. A dinâmica do trabalho pedagógico volta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, relacionadas aos aspectos cognitivo, psíquico, afetivo, motor e interacional.

O objetivo é o de desenvolver algumas habilidades, como estabelecer e ampliar relações sociais na escola, fazendo com que as crianças interajam com outras crianças e com adultos; aprendam a brincar, a se expressarem melhor ao falar, com a ampliação do vocabulário e estruturas linguísticas; a conhecerem seu corpo, entre outros. Essas diretrizes devem obedecer ao contexto histórico e cultural ao qual a criança está inserida.

A criança é um ser histórico e social, que traz do seio familiar seus costumes e culturas diversificadas, que influenciarão a todos os outros grupos sociais com os quais interage. A criança possui natureza única, uma maneira específica de ver o mundo e entendê-lo. Dessa forma podemos vislumbrar a sala de aula como um grande espaço de interações diversas e de trocas constantes, onde culturas e costumes diversos são trazidos e repassados entre o professor e as crianças, entre as crianças e o professor, assim como também entre elas. Todo esse relacionamento deve ser pautado na afetividade, o que torna o ambiente mais aconchegante e plural.

É na educação infantil que se estimulam as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, fazendo-lhe assim aprender brincando. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) – RCNEI - é duplo o papel da educação infantil: ela cuida ao mesmo tempo em que educa. Brincar faz parte da essência da criança, e interagir através da brincadeira usando a afetividade faz com que esses relacionamentos tornem-se mais prazerosos e intensos na vida da criança e todos os que deles participam.

Em todos os espaços desse ambiente chamado escola a pedagogia da afetividade deve ser cultivada e propagada, levando em consideração que a escola é formada por diversos ambientes, onde inúmeras pessoas transitam e prestam serviços. As crianças que estão inseridas nessa nesse ambiente de aprendizagem também são ensinadas à afetividade pelos diversos funcionários que ali trabalham através de trocas, sejam elas de olhares, de palavras, de objetos. Cada momento é ímpar nesse processo de trocas no interior da escola e deve ser aproveitado.

Essa criança deve ser recebida e cuidada em um espaço apropriado, acolhedor, que possa oferecer-lhe alimentação, lazer (jogos e brincadeiras), segurança e higiene. Assim, esse cuidado precisa considerar:

As necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser

solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p. 25)

Nesse processo é indispensável respeitar as peculiaridades de cada indivíduo, procurando favorecer o seu desenvolvimento integral, formação holística. Logo, todos os agentes que estão no interior da escola, precisam caminhar juntos na rotina da educação infantil, perpassando-se nessas ações a pedagogia do afeto, ela deve ser sentida e vivida em cada ambiente.

Para Antunes (2004) “esse atendimento especializado (educar cuidando e cuidar educando) deve ser planejado pelo docente para que o aprender esteja relacionado ao brincar”. As diversas metodologias usadas em sala de aula na educação infantil devem ser associadas diretamente ao lúdico, a brincadeira planejada e direcionada a conteúdos programáticos causa um impacto fortíssimo na aprendizagem de crianças, contribuindo para a sua formação e seu desenvolvimento como pessoa que interage e transforma o ambiente.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola seja um lugar no qual a criança se desenvolva a partir de estímulos indispensáveis a cada fase da vida, e que o docente seja um mediador da aprendizagem. Para Hermida (2007, p. 289):

Para desempenhar a contento a mediação de aprendizagens na construção de significados, o educador precisa conhecer como as crianças pensam e se apropriam dos conhecimentos para saber intervir no sentido de que elas possam avançar.

Por isso, é de grande importância que o profissional atuante na educação infantil tenha uma boa formação inicial, para que tenha consciência das consequências de seu fazer, pois elas incidirão diretamente na vida da criança, por isso conhecer as fases de desenvolvimento infantil é de grande valia para o trabalho com crianças.

Considerações Sobre os Estágios de Desenvolvimento Global da Criança

Sobre esta linha teórica, podemos encontrar muitos autores que definem esses estágios. Para nossa pesquisa, tomamos como base de estudo os clássicos teóricos: Piaget (1973) e Vygotsky (1988).

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (PIAGET, 1973, p.271):

Portanto, o afeto é desenvolvido do mesmo modo que a inteligência ou a cognição: são fatores interdependentes. Deste modo, as duas áreas da vida da criança precisam ser trabalhadas conjuntamente pelo docente da educação infantil.

Os estudos de Piaget (1973) nos explicam que à medida que a criança vai tendo contato com o mundo, com pessoas de diferentes grupos sociais, sua inteligência vai se desenvolvendo. Tudo começa com a família e, gradativamente, com outros grupos como comunidade, escola, igreja entre outros. Ela tem a oportunidade de aprender interagindo com outras crianças, adultos, e tudo que está a sua volta se torna para ela um aprendizado contínuo.

A criança ao pegar um objeto percebe seu formato, cor, tamanho, e também pode relacionar a outros objetos. Essas vivências são fundamentais, segundo Piaget (1973), para que ocorram as fases de seu desenvolvimento.

Na escola, para que o aprendizado aconteça de acordo com o nível de amadurecimento cognitivo da criança, é fundamental o entendimento de conceitos da teoria cognitivista de Piaget: assimilação, adaptação, equilíbrio e acomodação, para a compreensão do processo de desenvolvimento intelectual da criança.

A assimilação é um processo de tentativa de integração dos esquemas mentais¹ previamente estruturados. Assim, o indivíduo, ao interagir com qualquer objeto, busca informações interessantes, pondo de lado outras menos importantes, para Piaget “em seu início, a assimilação é, essencialmente, a utilização do meio externo, pelo sujeito, tendo em vista alimentar seus esquemas hereditários já adquiridos” (1975, p. 326). São novas experiências ou informações adquiridas pela criança sem alterar as estruturas mentais já existentes.

1 Esquemas mentais Segundo Piaget é a construção de conhecimento que ocorre quando o indivíduo age, física ou mentalmente sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse equilíbrio deve ser resolvido por meio de um conhecimento de *assimilação*, *acomodação* do novo conhecimento. Assim, o equilíbrio está relacionado para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio. São os chamados esquemas mentais de Piaget. (O nascimento da inteligência Jean Piaget, 1971, pág. 17).

A acomodação é processo de reorganização das estruturas da assimilação, de maneira que ela incorpora os novos conhecimentos transformando e adaptando-as as novas exigências do meio em que a criança vive.

Esses processos de assimilação, equilíbrio, acomodação e adaptação são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Este, por sua vez, é constituído por fases correspondentes à maturação biológica e intelectual da criança.

Desse modo, o período da infância é subdividido em estágios. Cada estágio é caracterizado diferentemente, refletindo o comportamento infantil de acordo a idade e o ritmo de aprendizagem. Esses estágios mantêm uma sequência, pois cada um é base para o seguinte. Vejamos cada um deles:

O estágio Sensório-motor (0 a 2 anos) para Piaget (1973, p.30) “é o Primeiro estágio de desenvolvimento, no qual os bebês utilizam informações de seus sentidos e ações motoras para aprender sobre o mundo”. Mostra que os recém-nascidos apenas têm o reflexo básico - se eles sentem fome e colocamos algo próximo a sua boca, pelo reflexo eles logo sugam, agindo para suprir uma necessidade. Com o passar do tempo, os bebês vão adquirindo maturação e já buscam o objeto que ele está vendo, engateando; e já no término dessa fase utilizam símbolos, como palavras isoladas, e começam a compreender as situações externas que direcionam um grande aprendizado interno, fazendo associações entre os seres e a palavra.

O estágio Pré-operatório ou pré-operacional (2 a 6 anos) é o segundo estágio “é o principal progresso desse período em relação ao seu antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada etc.” (PIAGET, 1973, p.30). Nessa fase as crianças têm dificuldade de se colocar no lugar do outro - ela é totalmente egocêntrica, não imagina que haja outro ponto de vista, a não ser o dela própria. Também possuem capacidade de classificar objetos de maneira simples.

Já o Operatório Concreto ou Operacional Concreto (6 a 12 anos) é o “Terceiro Estágio de desenvolvimento cognitivo no qual as crianças constroem esquemas que lhes permitem pensar logicamente sobre objetos e eventos no mundo real”. (PIAGET, 1973, p 31). Nessa fase é observado que a criança evolui rapidamente dando um grande avanço em seu conhecimento interno, mas ainda está ligada ao concreto, ao que está ao alcance de sua observação. Outra característica desse estágio é o desapego à fantasia, e a procura por explicações fundamentadas; seus pensamentos já buscam

alternativas concretas e reais. Só no final dessa fase ela começa a pensar por hipótese.

O estágio Operatório-formal (12 anos em diante), segundo Piaget (1973, p. 32), ocorre quando os adolescentes aprendem a pensar logicamente sobre ideias abstratas e situações hipotéticas – começa-se a dominar seu pensamento, como domina objetos, daí por diante até a idade adulta, ele já é capaz de lidar facilmente com o abstrato, e aperfeiçoar sua capacidade de organizar seus pensamentos e formular hipóteses. Nessa fase o pensamento entra em equilíbrio extenso relacionado à linguagem que auxilia na elaboração das hipóteses experimentais.

Esse processo se dá pelo desenvolvimento da linguagem enquanto instrumento a serviço da elaboração de hipóteses e do experimental dando-se pela combinação das estruturas proposicionais. Eles adquirem a capacidade de formular ideias, e questionários mentais, respondendo mentalmente se está certo ou errado suas hipotéticas perguntas.

Nesse estágio, o pensamento formal reestrutura as operações concretas sujeitando-se as estruturas novas que se prolongará durante toda vida, ocorrendo muitas outras transformações ainda. Isso não significa que a aquisição do desenvolvimento e do conhecimento para por aí: à lógica da inteligência e a cooperação da conduta avança tanto quanto lhe permite e exige o meio.

A criança aprende através da interação social, por meio de experiências com outras pessoas que interajam mutuamente trocando ideias. Ele destaca que essa interação não é direta, mas sim através de símbolos ou signos (conceito criado pelo próprio autor que diz respeito à linguagem tanto falada como escrita).

De acordo com os seus estudos, a criança se desenvolve em três estágios. O início se caracteriza pela influência do social, passando pela fase egocêntrica, até atingir a fase interior, reflexiva. Ou seja, na primeira fase a criança repete tudo o que ouve; na fase egocêntrica ela elabora imagens e interage com as mesmas (por exemplo, ela conversa com amigos imaginários) e, finalmente, a criança chega à fase da reflexão em que as palavras ganham significado.

Para Vygotsky (1988) “a linguagem tem uma ligação muito forte com o processo de aprendizagem, pois para ele o pensamento e a linguagem complementam-se na troca de experiências”. O uso da linguagem tem um papel importante para a aprendizagem das crianças, tendo em vista que o pensamento se exterioriza através da fala. O uso dessa habilidade traz para o professor uma grande responsabilidade, pois através dela a criança pode

sentir-se acolhida ou pode ser reprimida, isso também é pedagogia da afetividade, sendo usada de forma prática usada no ambiente educacional.

Portanto, diante das contribuições de Piaget (1973) e de Vygotsky (1988), passamos ter uma melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças, já que, ocorre uma aproximação entre os modelos teóricos no que se refere à importância da atividade humana no processo de formação das funções complexas do pensamento, que, por sua vez, estão vinculadas ao elemento emocional.

A Afetividade no Contexto da Educação Infantil

A afetividade é algo muito intrínseco ao ser humano e ao mesmo tempo algo que pode ser transmitida de forma simples e planejada em sala de aula. Para Santos (2013), “a pedagogia do afeto foi criada para designar as relações interpessoais de afetividade em sala de aula”. Tendo em vista as necessidades de se pensar nas diversas mudanças que estão acontecendo na contemporaneidade, no que se trata das relações educacionais do indivíduo, surgiu essa nova linha de ensino voltada para o ser humano.

Vivemos uma cultura na qual desvaloriza as emoções, e não vemos entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. (MATURANA, 1999, p.15)

Com o advento do capitalismo e das relações econômicas, as pessoas passaram a ter outra visão no que diz respeito ao ser humanos, elas buscam valorizar os bens materiais e o lucro e não dá mais a devida importância às relações afetivas, buscando geralmente seus interesses particulares, em detrimento da questão afetiva.

O professor, por sua vez, desempenha o papel de trabalhar com seus alunos, dentro do ambiente escolar, o lado racional do ser humano, levando sempre em consideração o lado emocional. Para que haja uma harmonia nesse ambiente e seus frequentadores se relacionem bem, ele deve ser: alegre, agradável, realizador, confortável e gratificante, para todos aqueles que nele interagem, distanciando-o da realidade de um ambiente gerador de ansiedade, estressante, que cause insegurança e medo.

O processo educativo envolve a demonstração de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e estimuladas. Sabemos também que

problemas na aprendizagem do aluno devem ser investigadas e trabalhadas, buscando-se despertar nele a atenção, a motivando e o interesse, o que só ocorre com o uso da afetividade. Além da afetividade outros aspectos contribuem para o desenvolvimento dessa criança, entre eles podemos destacar: iluminação das salas, ambientação, recursos didáticos e mobiliários, como também o aspecto humano, o tratamento e atitudes do professor, a metodologia utilizada, a interação entre os alunos e deles com o professor.

O professor como mediador e proporcionador dessa afetividade sempre deve estar disponível ao um bom relacionamento, sempre aberto buscando a alegria, o afeto, o amor, a segurança, a cooperação, a amizade, buscando momentos bons e prazerosos de interação social.

O objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem do aluno. Assim, alguns fatores são importantes além da afetividade são muito importantes para que ocorra essa aprendizagem, tais como: capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno; conhecimentos e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do educador; também é essencial o apoio dos pais ou responsáveis nas atividades extraclases e outros.

O professor tem um papel fundamental no elo de aprendizagem, porque quando ele se dispõe a ensinar e os alunos a aprender, os laços afetivos transformam-se numa troca entre ambos, cujos deveres passam a ser prazerosos em se cumprir, e a disposição para aprender e esclarecer as dúvidas torna-se estímulo para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na educação infantil que acontece o primeiro contato que a criança tem com a instituição escola. Por isso, ao vincular-se a essa instituição, ela necessita de cuidados especiais e uma boa educação, para poder desenvolver-se integral.

Em se tratando de questões mais específicas, como a que foi objeto de nosso estudo, é por meio da relação estabelecida pela escola e pelo docente que a criança começará a fazer grandes descobertas, a conhecer um mundo novo. Neste momento, o professor surge como um mediador a auxiliar a criança, buscando adotar metodologias voltadas para a pedagogia do afeto, estimulando as diferentes áreas do desenvolvimento infantil, pois com um elo de afetividade a criança sente-se segura para novas conquistas.

Assim, a pedagogia do afeto desenvolve a afetividade no ambiente escolar, no qual a criança sente-se motivada a aprender. Estando equilibrada,

há uma maior segurança para que a ela evolua tanto cognitiva como socialmente em seus relacionamentos familiares e escolares.

As fases do seu desenvolvimento devem ser observadas e respeitadas, aproveitando suas novas conquistas para novas aprendizagens. Este é outro ponto da pesquisa que nos esclarece sobre as capacidades e os limites das crianças, pois a inteligência se desenvolve da mesma forma que a afetividade: não podemos como educadores separá-las e sim trabalhar mutuamente as duas áreas na educação infantil.

As etapas estudadas nessa pesquisa nos mostraram muitas conquistas da criança, entre elas o aprendizado através da fala, do raciocínio lógico e do conhecimento de mundo que depende do modo como as interações sociais envolvendo a criança ocorrem.

Essa afetividade contribui, significativamente para os bons relacionamentos. Não é diferente na Educação Infantil, pois uma rotina diária em sala de aula se torna mais prazerosa e aconchegante quando o convívio entre docentes e discentes está em plena harmonia. A criança precisa se sentir segura e confiante na escola, e o professor é o principal mediador destas conquistas que fluirá em um bom rendimento em sala de aula. O professor vivenciando a afetividade e seu dia a dia, tem condições de irradiar essa proposta para a sua sala de aula, para a sua escola, para cada ambiente da sua escola, para a vida dos seus alunos, para a casa dos seus alunos, para o bairro dos seus alunos, para a cidade, para o estado, para o país.

Esse é o poder que o afeto tem e através dessa educação pautada na afetividade um mundo melhor pode nascer, onde as pessoas se respeitem mais e possam ser empáticas, protagonistas e vivenciem a vida em toda a sua plenitude e fervor, essa é a luta por uma escola onde o outro possa ser visto como alguém importante e que tem relevância social, alguém humano de verdade.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações de afetividade na educação infantil**. Monografia. UFRS: Porto Alegre, 2009.

BEE, H; BOYD, D. (Org.). **A criança em crescimento**. Porto Alegre. Artmed. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 1. Brasília. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1. Brasília. 1998.

CRAIDY, C; KAERCHER G. L. (Org.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes

FREIRE. P. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1995.

PALAGANA. Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky - Relevância do Social**. São Paulo. 5ª edição. Summus. 2001.

PAULA. S. R; FARIA. M. A. Revista Eletrônica Saberes da Educação-Volume 1-2010. **Afetividade na Aprendizagem**. <http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf/>

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. Lisboa. Plural nº 10. 1971.

SANTOS. Pedagogia do Afeto. Disponível em: <http://unipe.br/graduacao/psicologia/blog/2008/08/06/pedagogia-do-afeto/>. Acesso 09 nov. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. 1999. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/> Acesso em: 15 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA GRELLERT

Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande – Coordenadora de Atenção ao Estudante – Campus FURG - São Lourenço do Sul/RS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Integrante do FEpráxis/UFPEL. ana.grellert@furg.br

RESUMO

O presente trabalho dialoga sobre o acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior a partir de projetos de ensino, à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia histórico-crítica. Como referencial teórico para realização deste trabalho, foram consultadas as obras de Saviani (2008), (2011) e Frigotto (2010). A metodologia utilizada para realização deste estudo refere-se à metodologia filosófica proposta por Folscheid e Wunemburguer (2006). À luz de uma experiência concreta, o presente trabalho pretende dialogar sobre a importância do acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior, a partir de projetos de ensino, como parte integrante da assistência básica estudantil neste nível de ensino, além de dialogar sobre a importância do profissional pedagogo na realização do acompanhamento pedagógico ao estudante. Os resultados demonstram que a Pedagogia histórico-crítica pode contribuir para fomentar as ações de acompanhamento pedagógico na universidade, uma vez que seus pressupostos teóricos e metodológicos sinalizam um horizonte profícuo que podem favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula e sua relação com o aprendizado do estudante, as práticas dos estudantes em relação ao ato de aprender, a abordagem dos conteúdos em sala de aula, e de certa forma, pode influenciar também a reflexão sobre a didática e os métodos de ensino no Ensino Superior.

Palavras-chave: Acompanhamento pedagógico, Ensino Superior, Pedagogia Histórico-crítica, Assistência Básica Estudantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de dialogar sobre o acompanhamento pedagógico do estudante no Ensino Superior é fundamental, diante da necessidade de garantir a permanência qualificada dos mesmos no Ensino Superior.

A partir do ano de 2003, o país passou a vivenciar uma universidade diferente daquela até então conhecida. Entre as marcas desta diferença, refere-se à ampliação de vagas nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior - IFES, e é perceptível o acesso das classes populares ao Ensino Superior. Com relação à afluência e acesso a esta modalidade, percebe-se que a partir deste período houve um grande investimento no sentido de ampliar a oferta de vagas nas IFES, o que também traz desafios para a universidade, no sentido de atender aos estudantes das classes populares, motivado pelas políticas de expansão universitária.

Com a chegada ao Ensino Superior de estudantes pertencentes à base da pirâmide social, emergiu um discurso baseado em argumentos do tipo “estes alunos não aprendem”, “eles têm problemas de aprendizagem” ou ainda “que os alunos estão chegando ao nível superior sem os conhecimentos básicos que deveriam ter ao ingressar num curso superior”.

Cabe destacar também a política de democratização de acesso ao Ensino Superior instituída pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como política de cotas, que dentre outras questões determinou que as IFES vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

É possível também observar alguns avanços no que se refere às Políticas de Assistência Estudantil, como a promulgação do Decreto 7234/2010, que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. É importante salientar que o PNAES, além dos auxílios financeiros, prevê também o atendimento a “outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como [...] a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros” (Gómez e Torres, 2015, p. 73).

O contexto de onde falamos é o campus São Lourenço do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) o qual é resultado destas políticas educacionais que surgiram a partir dos anos 2000 e possui atualmente 250 estudantes matriculados em cinco cursos de graduação. O acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante na FURG é uma das atribuições da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que tem o objetivo de “promover o desenvolvimento de condições equitativas de acesso e permanência do estudante, visando ao compromisso e a participação dos estudantes na vida universitária e ao aprimoramento das condições na sua formação técnica, humanística e cidadã”.

Esta Pró-Reitoria também tem como objetivo a promoção de ações de apoio aos estudantes de maneira a garantir sua permanência qualificada nos cursos de graduação e conclusão dos estudos, além de organizar e promover a orientação pedagógica para a aprendizagem e fortalecer ações de formação ampliada ao estudante. Para a permanência qualificada do estudante a PRAE segue os princípios do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES e as diretrizes institucionais do Programa de Desenvolvimento do Estudante -PDE/FURG, a partir dos Subprogramas de Assistência Básica, de Apoio Pedagógico e de Formação Ampliada. O Subprograma de Apoio Pedagógico, é foco deste artigo, visa promover a melhoria do desempenho acadêmico dos (as) estudantes através de ações específicas que possam contribuir com a qualificação de seu processo educativo, buscando evitar a evasão e a retenção no seu curso de graduação. O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, possui três linhas de atuação: a Afirmativa, a Mediadora e a Formação Ampliada.

No Campus São Lourenço do Sul, a PRAE possui uma Coordenação de Atenção ao Estudante, vinculada ao gabinete da Pró-reitoria, e possui uma equipe multiprofissional composta por quatro profissionais.

Diante do exposto, no presente artigo nossa intenção é dialogar sobre a importância do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante no Ensino Superior, no contexto do Campus São Lourenço do Sul, destacando-o como um dos aspectos fundamentais para a permanência qualificada do estudante nos cursos de graduação ofertados pela FURG neste município, considerando a importância da pedagogia como integrante deste processo que envolve a assistência básica estudantil no Ensino Superior e a especificidade do trabalho pedagógico. Assim, no âmbito da assistência básica estudantil, este profissional desempenha um trabalho específico, o qual demanda uma intencionalidade pedagógica, um fio condutor para as ações

que realiza. Percebe-se que no âmbito da assistência básica estudantil o trabalho pedagógico é algo que ainda carece de pesquisas e fundamentação teórica e metodológica. Assim, destacamos, à luz de uma experiência concreta vivenciada no acompanhamento pedagógico discente no Ensino Superior, a Pedagogia histórico-crítica como uma concepção que pode contribuir na fundamentação teórico e metodológica das ações de acompanhamento pedagógico ao estudante no referido contexto.

Desta forma, na primeira parte deste ensaio, iremos contextualizar o espaço de trabalho como pedagogia educacional na universidade, juntamente com a reflexão sobre o trabalho do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante desde este contexto. Na segunda parte deste ensaio, discorreremos sobre as tendências pedagógicas hegemônicas presentes na história da educação brasileira, considerando que tais tendências foram determinantes para a constituição da universidade em seu modelo atual, assim como percebe-se que estas tendências foram determinantes para influenciar as práticas decorrentes da assistência básica estudantil, as quais tinham maior foco para a manutenção financeira do estudante. Mais recentemente, o profissional pedagogo começa a atuar junto às equipes de assistência básica estudantil e tem como premissa de sua práxis, uma intencionalidade e um horizonte, que em muitos casos, difere da abordagem assistencialista e meritocrática que decorre de tais tendências hegemônicas presentes ao longo da história da educação brasileira. Assim, na terceira parte do referido trabalho, destacamos a potencialidade da Pedagogia histórico-crítica como uma concepção de educação que pode subsidiar as práticas do profissional pedagogo que atua no acompanhamento pedagógico ao estudante na universidade, no âmbito da assistência básica estudantil.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a qual foi conduzida à luz da metodologia filosófica proposta por Folscheid e Wunemburger (2006) uma vez que esta ampara-se na sistematização dos conhecimentos filosóficos advindos da leitura, da interpretação e do registro escrito das sínteses no decorrer da pesquisa. Desta forma, tem-se que:

A metodologia não é uma pura habilidade que se acrescentaria de fora ao saber. Pois só é possível adquirir métodos de trabalho em filosofia se antes for compreendido que o método é inerente a própria filosofia. Elaborar uma

metodologia, com efeito, já é fazer filosofia, já que isso envolve necessariamente uma concepção filosófica da filosofia (FOLSCHEID; WUNEMBURGUER, 2006, p.7-8).

A metodologia filosófica proposta por Folscheid e Wunemburguer (2006, p.7) menciona que “a filosofia é sempre método – pensar é também saber pensar -, mas um método acompanhado de sua razão de ser e de uma verdadeira cultura”. Também foram utilizados e analisados os registros escritos advindos da prática profissional na universidade, como pedagoga educacional, sobre o acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior.

A Universidade Federal do Rio Grande – Campus São Lourenço do Sul

Considerando a importância do tema central deste trabalho, que trata sobre o acompanhamento e apoio pedagógico do estudante no Ensino Superior, compreendemos que é necessário destacar aspectos históricos do local de onde falamos, ou seja, o Campus FURG – São Lourenço do Sul, cuja história é recente, no entanto, significativa, diante de sua importância e abrangência regional.

No ano de 2007, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI). A FURG, com a sua política institucional de uma Universidade voltada para os ecossistemas costeiros e oceânicos, instituiu três novos campi, destacam o Campus Santa Vitória do Palmar, Campus São Lourenço do Sul e o Campus Santo Antônio da Patrulha. A partir desta política pública educacional, no ano de 2010, o campus de São Lourenço do Sul iniciou suas atividades com a implantação do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, instituído pela Deliberação nº 084/2009 do COEPEA, em consonância com os objetivos do REUNI lançado pelo Governo Federal, por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril.

Neste cenário, a proposta pedagógica para o campus de São Lourenço do Sul consiste na implantação de cursos superiores voltados para a mudança do paradigma de desenvolvimento vigente, rumo a um modelo de desenvolvimento sustentável, sempre buscando a inserção no contexto regional.

Nestes onze anos de atividades acadêmicas no município de São Lourenço do Sul, o campus contou com cinco cursos que se destacam por ter em sua proposta pedagógica o fio condutor da sustentabilidade, o que podemos evidenciar como algo muito importante a se considerar em se

tratando de acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante que busca nos respectivos cursos mencionados, sua realização profissional e humana. O perfil dos estudantes do campus São Lourenço do Sul é diverso, em sua maioria filhos de agricultores do município e região do entorno, além de estudantes quilombolas e indígenas, e demais oriundos de outros estados da federação.

Foi também neste espaço-tempo que se constituiu a equipe multidisciplinar da PRAE do Campus São Lourenço do Sul. A equipe é composta por profissionais de diferentes áreas, a saber: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Português. A equipe multiprofissional da PRAE neste campus busca permanentemente articular ações visando à atuação em equipe, de forma coletiva, favorecendo o olhar multidisciplinar, que considera as diferentes abordagens e as especificidades de atuação de cada profissional.

O acompanhamento pedagógico ao estudante na FURG Campus São Lourenço do Sul

Até o ano de 2015, o acompanhamento pedagógico dos estudantes do Campus São Lourenço do Sul era realizado por profissionais pedagogos oriundos do campus sede FURG/Carreiros, localizado na cidade do Rio Grande, os quais se deslocavam para os campi fora da sede para realizar o acompanhamento pedagógico destes estudantes. A partir do início de 2015 que a equipe da PRAE do Campus de São Lourenço do Sul passou a contar com uma pedagoga, que tem entre suas atribuições realizar o acompanhamento e apoio pedagógico dos estudantes do referido Campus. Este acompanhamento é uma ação do setor pedagógico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/FURG que visa identificar e atenuar os fatores que levam a evasão e a retenção dos acadêmicos beneficiados pelo Subprograma de Assistência Básica (SAB), vinculado ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE da FURG¹.

1 O Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE) foi instituído pela Deliberação 157/2010 e visa promover o desenvolvimento pleno do estudante universitário regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande, em cursos de graduação ou de pós-graduação, contemplando o apoio pedagógico, a formação ampliada e a assistência básica. O PDE estrutura-se em três Subprogramas essenciais: o Subprograma de Apoio Pedagógico, o Subprograma de Formação Ampliada e o Subprograma de Assistência Básica.

A presença permanente de uma pedagoga no campus possibilitou a intensificação das atividades de acompanhamento pedagógico a partir da oferta de atendimentos individuais, promovendo a escuta sensível, o acolhimento das ansiedades e dificuldades encontradas pelo estudante no decorrer de sua trajetória acadêmica. O atendimento pedagógico é realizado através de agendamento, seja por procura espontânea, seja por indicação da Coordenação do Curso ou ainda através da identificação pela equipe multiprofissional da PRAE dos estudantes que demonstram déficit de aprendizagem, reprovações por frequência, baixo coeficiente de rendimento, dificuldades de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, conforme estabelece a Instrução Normativa 001/2016² da PRAE/FURG que dispõe sobre o acompanhamento pedagógico ao estudante. O permanente acompanhamento pedagógico ao estudante no contexto do Campus São Lourenço do Sul também demonstrou a necessidade de mediação com docentes das diferentes áreas do saber, sendo que tais mediações foram fundamentais para a organização de ações conjuntas entre o setor pedagógico da PRAE e os docentes e técnicos administrativos da Universidade. Tais ações tem por objetivo a superação das diferentes dificuldades identificadas no processo de acompanhamento pedagógico, em diferentes âmbitos, seja na aprendizagem, no aspecto relacional e dialógico.

No decorrer do ano de 2017, foi instituída uma coordenação para a PRAE – Campus São Lourenço do Sul, sendo esta a Coordenação de Atenção ao Estudante, motivada por mudanças na estrutura organizacional da PRAE/FURG. Esta coordenação, em parceria com a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico (CAAPE/PRAE), considerando as diferentes demandas de acompanhamento dos estudantes, iniciou o acompanhamento pedagógico por Projetos de Ensino. Tais projetos partem da premissa que estudantes e professores se constituem como sujeitos do ato de aprender e, portanto, necessitam de apoio para superar dificuldades, atingir seus objetivos de

Disponível em <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>

- 2 De acordo com a Instrução Normativa 001/2016, o acompanhamento pedagógico tem como finalidade qualificar a permanência dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da FURG e tem a finalidade de minimizar as desigualdades originadas por situações sociais, psicológicas e/ou pedagógicas, que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico, por meio de ações específicas, a serem desenvolvidas por equipe multiprofissional da PRAE. Disponível em: https://prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/2016/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_AP.pdf

aprendizagem e produtividade, considerando assim, um terreno fértil para a concretização de ações de acompanhamento pedagógico através de Projetos de Ensino no referido contexto. Neste sentido, eles foram construídos a partir do diálogo com os estudantes atendidos pelo setor pedagógico, com os docentes das diferentes áreas do conhecimento atuantes no campus, buscando a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, e também pelos docentes, uma vez que foi possível identificar a partir do acompanhamento pedagógico com os estudantes e com as mediações junto aos docentes, as necessidades de atuação da PRAE.

De acordo com o PDE/FURG, o Subprograma de Apoio Pedagógico visa promover a melhoria do desempenho acadêmico do estudante por meio de ações específicas para melhorar o processo educativo do estudante. Com base neste pressuposto, foi possível estabelecer diferentes parcerias entre docentes, técnicos e estudantes a fim de promover ações de acompanhamento pedagógico no Campus São Lourenço do Sul. Tais ações fazem parte do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da PRAE, que tem como objetivo *“ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã dos estudantes da FURG.”* (PDE/FURG – 2010)

O referido programa está dividido em três linhas de atuação, a saber: I) *ações afirmativas* - são ações que visam a promoção da igualdade de oportunidades para todos/as que acessam a Universidade; II) *ações mediadoras* - são ações que proporcionarão ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica e III) *ações de formação ampliada* - são ações que buscam, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes.

Tendências pedagógicas hegemônicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista

A especificidade do trabalho pedagógico na assistência básica estudantil demanda um olhar mais atento ao contexto histórico brasileiro, sobretudo para as tendências pedagógicas que se fizeram presentes na história da educação brasileira. Na tentativa de realizarmos um olhar mais abrangente para o fazer profissional do pedagogo que atua na assistência básica estudantil, considerando a nossa aproximação com o referencial teórico da Pedagogia histórico-crítica, pensamos ser pertinente abordar neste trabalho as tendências pedagógicas hegemônicas presentes na história da educação brasileira,

considerando que estas foram determinantes para a constituição do modelo de universidade, de processos de ensino, de currículo, de gestão que perduraram até os dias atuais, e até mesmo influenciando as práticas da assistência básica estudantil historicamente.

Assim, de imediato, temos a pedagogia tradicional que concebe o processo de ensino-aprendizagem de forma hierárquica, mantendo relações rígidas, autoritárias, verticalizadas, impondo normas e valores, adquirindo uma natureza própria e com isso reproduzindo a manutenção da sociedade. Saviani (2008) esclarece sobre o modelo tradicional de escola:

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, como instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será artífice dessa grande obra. A escola se organiza como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo sua gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (SAVIANI, 2008, p.5- 6).

O modelo de educação tradicional, além de não realizar o propósito da universalização do ensino, pois nem todos são dignos de frequentar a escola, e levando-se em consideração que mesmo aqueles que ingressavam na escola, alguns, muitas vezes, não tinham sucesso, o modelo de educação tradicional teve que se adaptar diante da realidade de que nem todos os bem-sucedidos ajustavam-se ao tipo de sociedade que almejava. Em síntese, uma sociedade nova, na qual as pessoas, por meio da escola se tornassem cidadãos, livres, por conta de seu conhecimento deveria ser o horizonte da formação que se caracterizava como tradicional.

Com relação ao método, a tendência tradicional sempre se utilizou de procedimentos autoritários, verticalistas, o que acabou por determinar uma cultura de obediência, subserviência, apatia, que, conseqüentemente, ajudou a fortalecer as relações desiguais na sociedade brasileira, robustecendo, assim, a classe opressora.

A Pedagogia Tradicional sofreu críticas, o que determinou a gestão de outra concepção pedagógica e conseqüentemente outra teoria da educação. Com o intento de superação do fenômeno da marginalidade com a escola, surge no Brasil um movimento que buscava reformas da educação. Esse movimento surgiu no Brasil nas décadas de 20 e 30 e ficou conhecido, principalmente como “escolanovismo”. O “escolanovismo” nasceu com propósitos

de mudança e baseava-se em estudos científicos sobre os processos biológicos, psicológicos e sociais da criança. Conforme afirma Saviani (2008), o escolanovismo tinha por objetivo conduzir o processo educacional de forma espontânea, de maneira que o esforço fosse substituído pelo interesse, assim como o “intelecto pelo sentimento” e o lógico pelo psicológico; da mesma maneira, pretendia substituir os conteúdos abstratos e cognitivos pelos procedimentos e métodos pedagógicos, de maneira a alcançar a qualidade em contraposição a quantidade, valorizando o “aprender a aprender”. Desta forma, o aluno seria o sujeito do processo. De certa maneira, as propostas da Escola Nova poderiam tornar-se um instrumento necessário no processo de formação da consciência de classe aos subalternos e, no entanto, de acordo com Saviani (2008):

[...] tais conseqüências foram mais negativas do que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino das camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 9).

Nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil, houve uma mudança social, em que a participação das massas começa a entrar em contradição com os interesses da própria burguesia. Na segunda metade do século XX, consolidou-se no Brasil uma corrente que radicalizou a valorização das técnicas nos processos de ensino. A Pedagogia tecnicista avançou num contexto de censuras impostas pela ditadura militar, encontrando um terreno fértil para transformar o ensino em instrumento da ideologia dominante e o conhecimento em instrumental. Esta pedagogia tem como princípios a produtividade, eficiência, qualidades que tornam o processo educacional objetivo e operacional. Assim, no tecnicismo predomina o enfoque sistêmico, a especialização de funções e a fragmentação do trabalho pedagógico e, sobretudo, a incorporação de especialistas e técnicos de diferentes áreas. Há, portanto, uma forte padronização do sistema de ensino brasileiro, o que agravou ainda mais os problemas da educação brasileira, principalmente no que se refere aos grupos populares. De acordo com Saviani (2008), a pedagogia tecnicista “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação

entre escola e processo produtivo dá-se de modo indireto e através de complexas mediações” (p.12).

De modo geral, podemos afirmar que essas três grandes tendências pedagógicas foram predominantes no Brasil, e assim, reforçando de diferentes maneiras o modelo liberal conservador, contribuíram para a manutenção da sociedade. A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na figura do professor e na transmissão dos conteúdos; a pedagogia renovada ou escolanovista baseada na emoção, na experiência e na espontaneidade do aluno e a pedagogia tecnicista, centrada nos meios técnicos de transmissão do conhecimento e no rendimento, afirmaram e reforçaram o *status quo*.

Segundo Saviani (2008), estas teorias, ao desconhecerem os determinantes sociais sobre a educação, compreendem a marginalidade da sociedade como um desvio e atribuem a educação a função de corrigi-lo. Neste sentido, a marginalidade e as classes populares são vistas como um problema social e a educação, percebida como autônoma em relação à sociedade, poderia e deveria estar apta a nela intervir.

Com base em Frigotto (2010), é possível afirmar que à medida que o capitalismo se desenvolve, os sistemas educacionais também se estruturam e assumirão uma perspectiva de formação dualista, ou seja, uma educação para os filhos das classes trabalhadoras, materializada por uma escola disciplinadora e adestradora e outra do tipo formativa para os filhos das classes dirigentes.

De acordo com Frigotto (2010), a educação da classe trabalhadora do ponto de vista das classes dominantes seria:

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

Frigotto (2010), ao discutir o desenvolvimento das sociedades capitalistas e sobretudo da educação neste modelo de sociedade, discorre acerca da Teoria do Capital Humano a qual teve grande adesão principalmente nos países em desenvolvimento, sendo considerada como solução para as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Assim, “o conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas

no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do Golpe militar de 1964, anos de 1968 a 1975” (FRIGOTTO, 2010, p.46).

A sociedade vem se transformando historicamente a partir do sistema econômico, político e social em que estamos inseridos, e este, por sua vez, aplica suas próprias regras.

Os avanços tecnológicos, bem como o desenvolvimento da ciência na sociedade atual, estão a serviço do sistema capitalista, sendo utilizados como instrumentos de dominação do homem. E, desta forma, o homem subordina-se ao processo de produção de bens de consumo. Logo, a educação passa a ser considerada como uma mercadoria, como forma de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Atualmente, a teoria do capital humano encontra-se revisitada, rejuvenescida e revigorada pelo Neoliberalismo, o qual buscará redescobrir e valorizar a dimensão humana do trabalhador. Entre os representantes da teoria do capital humano, podemos destacar o BID³, UNESCO⁴ e OIT⁵, bem como os organismos nacionais e regionais a eles vinculados. Nesse sentido, a educação passa a buscar a formação de sujeitos polivalentes, com capacidade de abstração, atos flexíveis e criativos, ficando subordinados à lógica do mercado e do capital e gerando diferenciação, segmentação e exclusão.

De acordo com Frigotto (2010):

Se a investida dos homens de negócio, em defesa da escola básica, dá-se sobretudo a partir do final da década de 1980, é preciso ter presente, todavia, que isto não significa que antes disto os mesmos não estivessem atentos em relação à educação que lhes convém. A novidade reside exatamente no fato de a crítica incidir no puro e simples adestramento e na proposta da educação básica geral (FRIGOTTO, 2010, p.160-161).

A influência destes organismos nos ditames da educação é notória, em todos os níveis.

A investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que

3 Banco Interamericano de Desenvolvimento.

4 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

5 Organização Internacional do Trabalho.

é, sem dúvida, profundamente problemático é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturarem e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da “produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 2010, p.163).

Se observarmos o nosso contexto educacional, estes pressupostos neo-liberais ditam as regras sobre a educação pública, por exemplo, na medida em que condicionamos conteúdos, a metodologia e a “gestão de pessoas” no sentido da formação docente e do trabalho do professor.

O conhecimento é tido como um bem a ser adquirido e necessariamente a educação é vista como instrumento para a formação do sujeito. Esta perspectiva de educação fortalece-se, ao passo que o capitalismo se desenvolve, em detrimento da formação para a emancipação. A partir da afirmação de Saviani (2008), refletindo sobre as concepções presentes na história da educação brasileira, é possível constatar que historicamente as classes populares estiveram à margem de um sistema de ensino que atendesse aos seus interesses. Por outro lado, desde a abordagem de Saviani (2008b), tem-se a constituição de pedagogias contra-hegemônicas ao longo da história da educação brasileira, as quais podemos destacar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire a qual ganha maior destaque na década de 1960 e a Pedagogia Histórico-Crítica cuja formulação se dá no início dos anos 1980.

A Pedagogia histórico – crítica como alternativa de superação das pedagogias tradicional e tecnicista e sua potencialidade no acompanhamento pedagógico

Diante da ampla mobilização da década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que Saviani (2008) denominou de “teorias crítico-reprodutivistas” tem-se a constituição e busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista. Assim, ao longo das décadas de 1970 e 1980, a Pedagogia histórico – crítica ganha mais força no cenário educacional brasileiro, na medida em que ela amplia seus horizontes de pesquisa e contribuições de outros intelectuais brasileiros que contribuem para a sistematização cunhada inicialmente

por Dermeval Saviani. Nas palavras de Duarte *apud* Saviani (2012), assim expressas:

O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada “Pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções (DUARTE *apud* SAVIANI, p. 07).

Pedagogia histórico-crítica caracteriza-se por fundamentar-se em uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista. Nas palavras de Saviani (2012):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2012, p.07)

Segundo Saviani (2012), a pedagogia histórico-crítica não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Igualmente, não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico como ocorre com a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação.

Desde nossa compreensão, esta pedagogia se insere no campo contra-hegemônico porque busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa

proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. Compreendendo a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 69).

Ao discutir as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, Dermeval Saviani passou a denominar de histórico-crítica, este afirma que o movimento que vai das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato, constitui uma orientação segura tanto para o método científico como para o método pedagógico. Desde a sua concepção, é a partir daí que se pode chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Os projetos de ensino como instrumentos de acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante: perspectivas para a Pedagogia histórico-crítica

Conforme viemos dialogando ao longo deste trabalho, o acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante no Ensino Superior, e parte integrante da assistência básica estudantil, no contexto já descrito, compreende, além dos atendimentos individuais aos estudantes, o desenvolvimento de projetos de ensino que visam contribuir no desempenho acadêmico e estimular a formação profissional e cidadã dos estudantes, além da redução da evasão acadêmica. Neste sentido, entre os anos de 2015 e 2021, a PRAE – Campus São Lourenço do Sul desenvolveu onze projetos de ensino, em parceria com docentes, técnicos e estudantes pertencentes a diferentes institutos e unidades acadêmicas da FURG, e que atendem a uma das linhas de atuação do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico da PRAE, conforme quadro 01.

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos por linha de atuação do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico da PRAE/FURG

Linha de atuação	Projetos de Ensino
Ações de mediação	Aprendizagem em Agroecologia através da produção audiovisual
	Grupo de Apoio à Matemática e à Estatística (GAME)
	Grupo de estudos para a redução dos índices de evasão e retenção da disciplina de Química Ambiental
	Grupo de estudos para a redução dos índices de evasão e retenção da disciplina de Química Ambiental
	Curso de formação extracurricular: subsídios ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos no ensino de graduação
	Grupo de Estudos Educação Popular, Etnobotânica e Plantas Medicinais
Ações afirmativas	Acompanhamento pedagógico de discentes indígenas e quilombolas: um convite à participação
	Projeto Libras e cultura surda no Campus SLS: fale essa língua!
	Grupo de Estudos e Práticas em Permacultura
	Oficinas Permanentes de Bioconstrução
	Ecogastronomia: desconstruindo conceitos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao dialogarmos sobre o acompanhamento e apoio pedagógico no Ensino Superior, a partir das considerações expostas até aqui, considerando as mudanças significativas no perfil dos estudantes do Ensino Superior brasileiro, bem como o contexto de onde falamos, percebemos a necessidade de expressar a nossa compreensão acerca da concepção de educação que orienta as ações de acompanhamento pedagógico no Campus São Lourenço do Sul, uma vez que, toda ação educativa tem uma intencionalidade, e neste sentido, tem um direcionamento de acordo com o objetivo que se pretende atingir. Neste sentido, destacamos a compreensão de Paludo (2001):

As concepções representam um todo razoavelmente articulado, que expressa a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e função social da educação a partir do qual se procura imprimir um determinado rumo ao processo educativo. (PALUDO, 2001, p. 81)

Considerando o estudo sobre a Pedagogia histórico-crítica, é possível inferir que discutir a qualidade da educação ofertada para as classes populares na Universidade torna-se fundamental, uma vez que o ingresso destes sujeitos traz demandas específicas para o ambiente universitário. Em nossa

compreensão, a universidade não pode ser somente o “agente certificador” ou um passaporte “para a empregabilidade”. A nosso ver, a universidade precisa ser um espaço construído no cotidiano pelos grupos sociais que a frequentam, pelos sujeitos que a fazem existir. Compreendendo que a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano, percebe-se que mais do que transmitir conhecimentos e, informações, do que a preparação para o mercado de trabalho – o que por sua vez, implica na adequação a realidade – ela necessita dar conta de compreender o homem como sujeito histórico, concreto, capaz de pensar, de dialogar, de buscar o que lhe é de direito.

Compreendemos que tais ações (projetos de ensino), organizadas a partir do estabelecimento de parcerias e de diálogo entre docentes, discentes e a PRAE mostraram-se como fundamentais para a permanência do estudante universitário nos seus respectivos cursos, possibilitando a estes a superação de suas dificuldades, sejam acadêmicas ou pessoais, de identidade ou de pertencimento, sendo um terreno fértil para que a Pedagogia histórico-crítica possa ampliar seu horizonte, uma vez que, o trabalho pedagógico na assistência básica estudantil por meio de projetos de ensino envolve a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula e sua relação com o aprendizado do estudante a abordagem dos conteúdos, e de certa forma, influencia a didática, os métodos de ensino. Saviani (2000, p.88) assevera que: [...] a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Desde Saviani, destaco aqui algo já mencionado no início deste trabalho, que diz respeito a juízos sobre a não aprendizagem, principalmente pelos estudantes oriundos das classes populares na universidade.

Assim, ainda Saviani (2011), contribui para nossa reflexão sobre a potencialidade da Pedagogia histórico-crítica na fundamentação teórica e metodológica das ações do acompanhamento pedagógico na universidade junto a assistência básica estudantil, ao mencionar a existência do saber sistematizado, no entanto, destaca que o desafio que se coloca para a pedagogia é “[...] como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas não participam num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica?” (SAVIANI, 2011, p.89)

Considerando o papel mediador do profissional pedagogo atuante na assistência estudantil, no processo de acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante, percebemos que o diálogo permanente com os sujeitos envolvidos nos projetos de ensino podem resultar em mudanças significativas na abordagem teórico-metodológica deste professor, e até mesmo pode contribuir na forma como o estudante percebe seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, tomando-se as reflexões aqui expostas no que se refere ao acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante no contexto descrito, podemos afirmar que este trabalho pedagógico se configura como uma importante ação da Universidade, uma vez que, o acompanhamento pedagógico a partir da organização de projetos de ensino traz ainda muitos desafios para os diferentes sujeitos na Universidade, pois destes dependem o sucesso de tais ações, a predisposição ao diálogo, o trabalho coletivo, a organização do tempo, e o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo. Assim, percebe-se um terreno fértil para o desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica, mostrando-se, desde nossa percepção, como potencial para pesquisas e aprofundamento do tema.

É possível afirmar que nestes cinco anos de atividades de acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior, muitos desafios e possibilidades tem se revelado no processo, o que nos move constantemente a refletir sobre os nossos propósitos, intenções, concepções, nos colocando no processo permanente de busca para qualificar cada vez mais estas ações.

Neste trabalho, relatamos a nossa breve experiência no Campus São Lourenço do Sul, tomando-se o acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante como nosso foco. A partir deste movimento reflexivo, é possível afirmar que a identidade do acompanhamento pedagógico na FURG está em permanente construção. Significa dizer que se ele é construído junto aos sujeitos estudantes, docentes, técnicos da Universidade, e que nunca estará pronto e acabado, mas sim, em permanente construção. Neste sentido, destacamos que a Pedagogia histórico-crítica, se apresenta como uma concepção de educação que pode fornecer subsídios importantes para a concretização de ações de acompanhamento pedagógico no Ensino Superior, seja no Campus FURG São Lourenço do Sul, ou nas Instituições Federais de Educação Superior em geral.

Nos últimos anos, temos vivenciado a diminuição dos recursos aplicados nas áreas da saúde e educação, por parte do Governo Federal, o que também impacta tais ações na Universidade. Aqui, percebemos que o investimento público em tais ações é algo fundamental para a concretização do acompanhamento e apoio pedagógico aos estudantes, já que em nosso ver, ele se configura como uma área importante para a permanência do estudante no Ensino Superior.

Ainda, no que se refere a temática em questão, é importante destacar a necessária predisposição ao diálogo permanente com os estudantes, sujeitos alvo das ações de acompanhamento pedagógico, e a importância das parcerias com os docentes, compreendendo que as ações de acompanhamento pedagógico podem contribuir efetivamente para que a universidade se torne um espaço cada vez mais democrático. Neste sentido, reafirmamos que a construção de projetos de ensino visando o acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante junto aos sujeitos que constroem a Universidade diariamente, pode ser um caminho para a democratização dos saberes, a concretização de relações mais plurais e a compreensão da diversidade humana, uma realidade presente nas nossas instituições de Ensino Superior.

Por fim, nossa reflexão até aqui exposta, não tem a intenção de esgotar o tema em questão, mas sim de expressar nossas concepções e apontar caminhos possíveis para a concretização desta importante ação que é desenvolvida visando o acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior, como uma ação de assistência básica estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. nº 6.096, 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2021.

BRASIL. (2010). *Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília, DF.

BRASIL. (2012). Ministério da educação e cultura. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível

em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Acesso em 28 de junho de 2021.

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jaques. **Metodologia Filosófica**. Tradução: Paulo Neves. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FURG. **Programa de Desenvolvimento do Estudante (PDE)**. Disponível em: https://prae.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=310. Acesso em: 13 de junho de 2021.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ações Afirmativas - PROAAf**. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 28 de junho de 2021..

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010b.

GÓMEZ, Magela R. F.; TORRES, J. C. (2015) **Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada)**. In: *Org&Demo*, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5162-Texto%20do%20artigo-16829-1-10-20150723.pdf> Acesso em: 16/06/2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf Acesso em: 11/06/2021.

A PEDAGOGIA MODERNA NA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM 1910

ROSÂNGELA SILVA OLIVEIRA

Doutora em Educação e docente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, rosangela.uema@gmail.com;

NANGLEA GABRIELLE SOUSA MOURA

Licencianda Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, nangleagabriele@gmail.com;

RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa 'O MESTRE E A ESCOLA: lições de Pedagogia Moderna para o Estado do Maranhão com Antonio Baptista Barbosa de Godois, professor normalista em 1910', vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão em parceria com o Fundo de Amparo e Pesquisa do Estado do Maranhão. O objetivo geral foi identificar as orientações didáticas da Pedagogia Moderna presentes na obra 'O mestre e a escola' publicada na capital maranhense na segunda década republicana e analisar as estratégias higienistas e pedagógicas citadas pelo autor para facilitar sua introdução na Escola Normal, consolidando a escola primária moderna no Estado do Maranhão. A metodologia desta pesquisa documental e bibliográfica aplicou a análise de conteúdos como técnica de coleta e tratamento dos dados que não se restringiram à análise da obra em estudo, mas estendeu a documentos oficiais do Estado do Maranhão, disponibilizadas ao público na seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite localizada no centro da cidade de São Luis-MA. Em síntese, identificou-se uma congregação de doutrinas pedagógicas próprias para a nova demanda cultural republicana com advertências de que o ensino tradicional não respondia aos proclames formativos dos professores normalistas na sociedade moderna. Espera-se que a historicização produzida indique quais lições da Pedagogia Moderna foram introduzidas e posteriormente multiplicadas na instrução pública maranhense.

Palavras-chave: História da educação do Maranhão, Pedagogia moderna, Orientações didáticas.

INTRODUÇÃO

A instrução pública do Maranhão, na Primeira República, foi uma ação política que convergiu comportamentos e sentimentos aos interesses do governo liberal republicano. Como forte mecanismo de controle social, sua regulação foi disputada entre a Igreja, o Estado (na pessoa de seus representantes) e os profissionais urbanos que ambicionavam uma carreira política. Discuti-la publicamente alimentava o sonho popular de sair da escuridão das trevas do espírito – o analfabetismo – e trazia o crédito eleitoral e a influência política ambicionados (OLIVEIRA, 2004).

A demanda por escola primária, alimentada nos discursos políticos sobre/para o progresso republicano, pressionava o governo local que, por sua vez, passou a organizar e regular como, quanto e quando seria distribuído o capital cultural escrito (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Estratégias como abrir cadeiras de primeiras letras sem nenhuma relação entre si, implantar o ensino mútuo e cooptar entidades filantrópicas, que ofereciam instrução popular, formavam adeptos e propagadores de uma cultura para manter a ordem sócio-política vigente (OLIVEIRA, 2004).

Entretanto a instrução pública, sempre secundarizada em favor de outros planos políticos do governo, ficava em evidência nos momentos de crise política, quando era usada para desviar a atenção sobre as desigualdades sociais ou colocar em evidência um novo representante político. Por isso foi frequente a abertura de escolas primárias por decretos as quais só entravam em funcionamento alguns anos depois (MARANHÃO, 1900).

A Escola Normal do Maranhão, criada em 1890, foi organizada com regras didáticas copiadas de países com outra realidade social. Como consequência de lá emanavam professores normalistas cultos nos métodos de ensino europeus, influenciados pelo pensamento da Pedagogia Moderna, mas sem condições de aplicá-los nas escolas maranhenses, que possuíam um cotidiano e estrutura física bem distante do vivenciado e pensado na Escola Normal (MARANHÃO, 1905).

A representação simbólica do mestre como um sol que espargue luzes a todos, que faz germinar o bom e queimar o inútil, gratuitamente, estruturada no pensamento pedagógico de John Amos Comenius (1592-1670), foi propagada como modelo ideal pois atendia os fins políticos do governo liberal republicano. Disciplina, prudência e moral eram os atributos requeridos para o exercício da ação educativa nas aulas de instrução primária.

Outrossim, com a maioria da população analfabeta e escolas sem condições mínimas para o ensino, ampliou o desinteresse pelo magistério (GODOIS, 1900). Ações filantrópicas para formar professores normalistas e outras para alfabetizar adultos para atender o comércio local, começaram a surgir na capital maranhense, mas não alcançaram êxito (OLIVEIRA, 2004).

As discussões sobre como ensinar na escola primária foram intensificadas em todo o Brasil e também no Maranhão durante as primeiras décadas republicanas (OLIVEIRA, 2016). Porém as reformas aplicadas na instrução pública maranhense e os métodos de ensino propostos não diminuíram o analfabetismo, só aumentaram charges e críticas de políticos opositores nos jornais de circulação local.

Neste contexto, intelectuais liberais como o maranhense Antonio Baptista Barbosa de Godois, professor da Cadeira de Pedagogia na Escola Normal do Maranhão, visando o progresso pedagógico que circulava nas capitais europeias, iniciou tímidas lições didáticas em sala de aula para introduzir na formação das normalistas tendências pedagógicas europeias modernas. O livro 'O mestre e a escola' publicado em 1910, escrito pelo professor normalista acima referido e oferecido às normalistas da Escola Normal do Maranhão, exemplifica a realidade sócio-escolar e que, por coincidência ou consequência, sua circulação antecedeu uma grande reforma tanto na Escola Normal como na Instrução Pública do Estado do Maranhão em 1914 (GODOIS, 1910).

Estudar meticulosamente esta obra ampliará os conhecimentos pedagógicos e históricos nos cursos de formação de professores, pois indicará um percurso vivido no Estado do Maranhão para consolidar no sistema republicano maranhense a Escola Primária Moderna, seus programas de ensino, medidas higienistas e formas de organização material e pedagógica. Nesta perspectiva este artigo foi elaborado com pesquisa documental e bibliográfica que contou com o apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão, e do Fundo de Amparo e Pesquisa do Estado do Maranhão.

METODOLOGIA

Os estudos realizados envolveram uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a instrução maranhense no período da Primeira República. Adotou-se o Método Dialético por favorecer a análise do processo educativo em sua complexidade e caráter relacional (DEMO, 2001; GONÇALVES,

2005) e que observa a comunidade escolar como um espaço sócioeducativo de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O esforço investigativo foi direcionado para identificar e analisar as orientações pedagógicas da Pedagogia Moderna presentes na obra *O mestre e a escola* escrita em 1910 por Antonio Baptista Barbosa de Godois, professor da Cadeira de Pedagogia na Escola Normal do Maranhão. Optou-se por detectar a estrutura didática dos métodos de ensino instruída às normalistas para alcançar a instrução primária moderna no Estado do Maranhão.

A pesquisa ocorreu entre o segundo semestre letivo de 2019 e o primeiro semestre de 2020 e procurou identificar o sentido da mensagem escrita da obra em estudo como se fosse o receptor normal, porém procurando em outras fontes históricas evidências das intencionalidades políticas, impactos das novas ideias pedagógicas, sua pertinência e, se possível, seus níveis de circulação. A técnica de pesquisa para explorar a obra em estudo foi análise de conteúdo como proposto por Laurence Bardin (2011) e estruturada em três etapas.

Na primeira etapa ocorreu a elaboração de uma rotina de trabalho com leituras reflexivas sobre a obra em estudo. Uma pré-análise foi aplicada com minuciosa pesquisa virtual, na home page da Biblioteca Virtual Benedito Leite para identificar mais informações ou documentos com registros sobre o autor e sua publicação em 1910. A segunda etapa da pesquisa documental consistiu na exploração do material identificado. Paralelamente foi dispendido um esforço para encontrar em documentos oficiais do Estado do Maranhão alguns registros ou impactos sócio-educativos como resultado da obra de Barbosa de Godois.

A atenção investigativa, neste momento, foi direcionada às proposições pedagógicas do autor da obra em estudo para detectar suas características singulares e evidências de como cooperaram com a instrução pública maranhense em suas primeiras décadas republicanas. À medida que as leituras estavam sendo realizadas houve necessidade de sair da obra em estudo para detectar mais informações sobre o contexto sociopolítico que antecedeu sua publicação. Com isso foi possível encontrar registros de uma visita pedagógica de Antonio Baptista Barbosa de Godois à Escola Normal Caetano de Campos no Estado de São Paulo, realizada sob Comissão do governo do Maranhão em 1904. Foi identificado tanto o registro da Comissão do Governo como o Relatório Oficial do comissionado com registro de suas observações metodológicas.

E, na terceira etapa da análise da obra em estudo, ocorreu o tratamento dos dados coletados e respectiva interpretação e inferências. Partindo de transcrições e leituras minuciosas foram selecionadas informações que tornaram possível o presente artigo que, espera-se seja significativo e útil tanto para a comunidade científica maranhense como a nacional. Postula-se que a historicização produzida indique lições da Pedagogia Moderna que foram introduzidas na instrução pública maranhense na Primeira República.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quatro primeiros anos do século XX no Estado do Maranhão foram repletos de desafios para a instrução pública, especialmente devido a uma epidemia – a peste bubônica – que proliferou na capital maranhense entre outubro de 1903 a abril de 1904 (MARANHÃO, 1905a). As escolas primárias estaduais na capital e no interior enfrentavam dificuldades, especialmente as que estavam localizadas fora da capital. Em 1904 havia 166 escolas primárias, sendo 76 do sexo masculino, 58 do sexo feminino e 32 escolas mixtas. No ano anterior havia 239 escolas primárias estaduais, porém 73 delas foram municipalizadas em acordo com o Governo do Estado. Para o interino Secretário Geral de Instrução Pública e Directoria do

Lyceu Maranhense (cargo cumulativo em 1904), o Sr. João Nepomuceno de Souza Machado, em Relatório Oficial escrito em 10 de dezembro de 1904 registrou que o ensino primário não apresentava avanços nem ampliado o número de alunos matriculados. Citou como causas: o descumprimento do princípio da obrigatoriedade do aprendizado primário nestas localidades onde os pais não valorizavam a instrução escolar como necessidade da civilização moderna; e a falta de professores com formação pedagógica específica para a instrução primária. Para este Secretário Interino “tudo estará por fazer enquanto não estiver feito o professor”. (MARANHÃO, 1905, p.2).

Neste documento oficial dirigido ao governador do Maranhão, sobre o período letivo de 1904, o Secretário de Instrução Pública ainda apresentou a grave falta de aplicação de recursos financeiros das municipalidades para manter as escolas primárias e apontou a necessidade de extinguir as escolas de fracos resultados e pequena frequência reunindo-as em um local que oferecesse melhores condições pedagógicas. Com ênfase trouxe à memória as advertências de Sylvio Romero, filósofo, sociólogo e cientista político brasileiro, que mostravam o desenvolvimento de países como Alemanha, Itália

França, Bélgica e Inglaterra com esforços financeiros e políticos impulsionados na instrução primária.

Infere-se a concordância do governador maranhense com este relatório pois identificou-se a publicação do Decreto nº 36 em 1 de julho de 1904 que transformou as seis escolas primárias estaduais existentes na capital maranhense em dois Grupos Escolares cada um deles com três cadeiras de ensino sob a responsabilidade de três professoras, uma vigilante escolar e uma criada para fazer a limpeza do prédio. No primeiro Grupo Escolar havia 118 alunos matriculados e o segundo Grupo Escolar matriculou 99 alunos (MARANHÃO, 1905a, p.14).

Duas comissões para estudos sobre a Pedagogia Moderna foram registradas em 1904. Uma do Dr. Almir Parga Nina, professor da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Maranhão, membro da Associazione Pedagógica de Roma e da Liga por l'Hygiene Scolaire de Paris, chamado por seus pares de evangelizador do ensino moderno no Maranhão, que estava em comissão na Europa e reassumiu sua Cadeira de Pedagogia no primeiro semestre letivo. E o professor Antonio Baptista Barbosa de Godois, comissionado pelo governador do Maranhão no segundo semestre de 1904 para 'observar os methodos de ensino seguidos nas Escolas Normal e Modelo de São Paulo' (MARANHÃO, 1905a, p.5).

Durante a pesquisa documental na Seção de Obras Raras da Biblioteca Benedito Leite, foi possível encontrar o Relatório desta Comissão de Governo onde o ilustre professor Antonio Baptista Barbosa de Godóis, dirigindo-se ao Governador do Estado Alexandre Collares Moreira

Junior em 17 de janeiro de 1905, descreveu em detalhes as ocorrências e impressões sobre os dois institutos educativos de São Paulo e suas respectivas práticas pedagógicas modernas.

Confesso-vos que penetrei no edificio, em que funcionam essas Escolas, sentindo um recolhimento psychológico igual a d crente, ao entrar no templo da sua fé. A brilhante nomeada da instrucção publica de S. Paulo e a imponência do edificio em que se achão as duas Escolas, erm factos que não podiam deixar de influir no meu espirito. Conhecia a organização pedagógica paulista e os methodos que a movimentavam e nem fôra commissionado propriamente para estudal-os, mas sim para observar a sua execução e efeitos. Ampliando o velho postulado de Rendu sobre o ensino primário, professo a doutrina de que a prosperidade da instrucção publica está vinculada estreitamente á penetração do espirito do methodo nas escolas. e era esse espirito que eu esperava

alli ver, dando os fructos os mais bemfasejos, e illuminando, como uma irradiação de sol nascente, o ensino publico brasileiro (MARANHÃO, 1905b, p.1).

O professor da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Maranhão, Antonio Baptista Barbosa de Godóis, não estava alheio aos benefícios e exigências didáticas da Pedagogia Moderna aplicada na Europa. Em relatório ele fez menção que já conhecia o modelo educacional proposto no ensino primário paulista. Portanto, infere-se que tanto na Escola Normal do Maranhão como em sua escola de aplicação a organização pedagógica sofreu influências do pensamento pedagógico italiano e francês apresentadas pelo pedagogo Almir Nina – e secundariamente da escola paulista.

Acompanhado pelo auxiliar do Diretor da Escola Normal de São Paulo, o professor paulista Arnaldo d'Oliveira Barreto (1869-1925), autor de várias cartilhas de leitura para a escola primária com circulação nacional, o professor normalista Barbosa de Godois iniciou sua visita pedagógica pela Escola Normal de São Paulo, passou a assistir aulas e a aplicação de exercícios pedagógicos, estranhando o número alto de alunos por sala de aula (até 60 alunos matriculados em salas do 1º ano primário) e que impediam as condições necessárias para atender as exigências dos métodos e processos de ensino propostos pela Pedagogia Moderna.

Sobre os métodos de ensino, Barbosa de Godois encontrou na Escola Modelo Caetano de Campos em São Paulo a aplicação do Método de Silabação e Palavração no estudo da língua materna; a aplicação de ensino mecânico de Cálculo com as tábuas de Parker; e no ensino de Desenho a reprodução e imitação de figuras por meio de traços que já indicavam como o desenho deveria ser feito. Criticou estas condutas metodológicas e informou que a Escola Modelo Benedito Leite em São Luis-MA aplicava métodos mais modernos como o Método de Sentenciação no estudo da língua materna; o processo de Calkins no ensino de Cálculos e estimulavam o Desenho livre e natural da criança ao invés de direcionar com traçados. Outra crítica pedagógica identificada e dirigida às aulas da Escola Modelo Caetano de Campos foi sobre a presença e aplicação do Método Lancastrino e no sistema de monitoria em sala de aula. Avaliou da seguinte forma: “Também não recorremos a monitores, nem dividimos as classes confiando parte d'ellas a alumno mais adeantado ou normalista não diplomada” (MARANHÃO, 1905, p. 4).

Infere-se que Barbosa de Godois, tanto como professor da Cadeira de Pedagogia como Diretor da Escola Normal do Maranhão e sua escola de aplicação Escola Modelo Benedito Leite, procurava nos institutos de ensino

visitados o progresso pedagógico difundido entre os pedagogistas europeus. Encontrando-o apenas em parte, conforme ele mesmo mencionou, retornou ao Estado do Maranhão. Ao retornar desta visita pedagógica, e retomando os trabalhos como Diretor da Escola Normal e sua escola de aplicação a Escola Modelo Benedicto Leite na capital maranhense, Barbosa de Godóis aprovou o Programa Didático para a Cadeira de Pedagogia com conteúdo organizado metodologicamente no pensamento pedagógico higienista moderno europeu e elaborado pelo Sr. Almir Nina Parga; participou ativamente da elaboração do novo Regulamento da Escola Normal e sua escola de aplicação a Escola Modelo Benedicto Leite e do recém-criado Curso Anexo criado pela Lei 363 em 31 de março de 1905 que tinha como público-alvo alunos egressos do ensino primário que desejassem mais dois anos de estudos em disciplinas de instrução primária. Este regulamento, marco educacional que reformulou também a instrução pública nos Grupos Escolares e Escolas Primárias Estaduais foi oficializado pelo governador Alexandre Collares Moreira Junior através do Decreto 55 de 27 de junho de 1905.

Quatro anos depois, o governador interino do Maranhão, o Dr. Arthur Quadros Collares Moreira, em Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado refere-se ao progresso da instrução primária maranhense que já possuía 2 Grupos Escolares, 3 escolas primárias estaduais e outras municipais na capital maranhense e 2 Grupos Escolares, alguns externatos e escolas primárias estaduais e municipais no interior do Estado além das escolas primárias particulares subvencionadas pelo governo maranhense (MARANHÃO, 1909, p.15).

Pelo exposto infere-se que havia um clima de otimismo pedagógico entre intelectuais da educação e políticos locais em favor de progressos pedagógicos na instrução primária. Por ocasião da cerimônia de diplomação das normalistas de 1910, o professor Barbosa de Godóis anunciou uma de suas melhores obras escritas - o livro "O mestre e a escola" publicado em São Luís pela Imprensa Oficial do Maranhão. Este livro foi estruturado com oito capítulos e um pós-scriptum perfazendo um total de 190 páginas. Ali estão registros das percepções pedagógicas do autor sobre o pensamento pedagógico moderno e seus principais representantes, dirigidas a seus alunos normalistas e com a finalidade de educar-lhes com valores e diretrizes metodológicas da Escola Moderna existente em países europeus desenvolvidos como França, Alemanha, entre outros.

Os capítulos do livro apresentam gradativamente as concepções do professor normalista sobre a função social da escola, a responsabilidade

política do Estado em formar e habilitar professores para a instrução pública, inclusive nas Universidades, e a organização didática da Escola Moderna, que inclui seus programas, métodos, processos e recurso de ensino. São eles:

- Capítulo 1 – A escola e a sociedade. A Escola e o mestre antigo
- Capítulo 2 – As Escolas Normaes
- Capítulo 3 – As Escolas Normaes, as Universidades e os Cursos Especiaes
- Capítulo 4 – A Escola Moderna
- Capítulo 5 – Os programmas
- Capítulo 6 – A Escola Normal e a Escola Modelo
- Capítulo 7 – Algumas falhas em nossa organização escolar
- Capítulo 8 – A organização material e didactica
- Post-Scriptum

Em prólogo o autor da obra relatou que o progresso pedagógico na instrução primária foi impulsionado por uma década de movimento escolar (1899-1909) que iniciou com a renovação dos programas de ensino da Escola Normal anexando-lhe uma escola de aplicação dos processos modernos de ensino exarados na formação das professoras normalistas.

A reforma de 1899, ampliando-lhe o programma e ane-xando-lhe a regulamentação da Escola Modelo, que no anno seguinte era inaugurada, foi que imprimio na instrucção primaria do Estado um impulso vigoroso, cujos efeitos perduram e certamente perdurarão por muito tempo.

Essa nova orientação passou insensivelmente dos estabelecimentos públicos para os particulares que foram, pouco a pouco, alterando os seus programmas e modificando os seus methodos, tomando para auxiliares no ensino a normalistas diplomadas.

Por tal modo se foi operando essa transformação que já se não reconhece mais nos institutos de ensino de hoje, em S. Luiz e parte do interior, o que elles eram em 1899, e, por toda parte, ninguém mais se satisfaz com a cultura primária antiga e os antigos processos de ensino. Reclama-se o professor normalista com a mesma soffreguidão e interesse, com que se reclamam os grandes benefícios materiaes que vitalisam as localidades. a superioridade do ensino moderno impoz-se e os resultados de ordem moral, que d'elle terão de provir á sociedade, entreveem-se, desde muito, confirmando a segurança de vistas da reforma. (GODOIS, 1910, p.3-4).

Barbosa de Godois aproveitou este espaço literário para advertir as professorandas normalistas de que um Estado democrático e republicano sem instrução primária que ampliasse a consciência do povo ou que permitisse as torturas da rotina de um ensino mecânico, manifestava uma deplorável contradição em seu regime político.

Foi possível verificar na obra analisada que o autor possuía muitas leituras de experiências pedagógicas publicadas fora do Brasil e que influenciaram sua obra e os programas oficiais de ensino dos institutos educacionais que ele dirigia (Escola Normal e Escola Modelo). Ousou comparar a próspera organização escolar norte-americana com a maranhense ressaltando que, embora modesta, a instrução pública no Maranhão seguia o progresso educativo internacional alcançado em nações desenvolvidas:

Os Estados derramam a instrucção em escolas de um só mestre (escolas isoladas) e em escolas graduadas que recebem a denominação de *Infant School*, em que são leccionados leitura, escripta, calculo, desenho, musica e geographia, moral e línguas allemã e ingleza; *Primary School* em que a essas matérias se juntam historia, arithmetica, álgebra e physica; *Grammar School* em que se ensinam além d'essas disciplinas economia politica, sciencias physicas e naturaes, cosmographia, logica, latim e grego; e *High School* cujo programma corresponde ao dos cursos superiores. Confrontando-se o programma das três primeiras d'estas escolas graduadas com o dos nossos institutos de ensino, reconhece-se que a nossa instrucção primaria, vasada em moldes mais modestos, foi, todavia, organizada de modo a satisfazer as exigências modernas, sem exaggeros, nem falhas sensíveis e, n'um só instituto, condensa os rudimentos imprescindíveis do que ali se faz em três outros. (GODOIS, 1910, p.6).

Exemplos do amplo conhecimento pedagógico do professor Barbosa de Godois sobre a organização escolar primária estão em suas referências a algumas experiências educativas modernas e exitosas nos Estados Unidos, Itália, França, Suécia, Inglaterra, Argentina e Holanda (Id Ibid, p.7-10). Este autor, realçando a instrução primária como uma responsabilidade coletiva, com necessária congruência de esforços entre ação particular e ação pública, referiu-se ao êxito da criação de associações educacionais beneficentes em algumas capitais europeias que mantinham cursos gratuitos para a instrução primária como a Sociedade La Pléyade em Paris; mencionou a organização escolar inglesa que abriu Escolas para crianças com 'intelligência retardada e de espirito refractario' e a Escola de Artes para maiores de

13 anos; a criação de Colônia de Férias na Suécia para crianças avaliadas como fracas e doentes; contribuições pedagógicas como a da Liga Veronese em Roma que recomendou a avaliação individual dos alunos por uma ‘folha biographica’ orientada pelo médico neurologista, fisiologista e antropólogo, o Dr. Paolo Mantegazza (1831-1910); a substituição das provas mensais por sabatinas trimestrais na Argentina; e a criação da gazeta educativa e trimestral ‘A escola primária’ com a cooperação dos pais das crianças e distribuídas gratuitamente na Holanda (id *ibid.* p.7-11).

Infere-se que Barbosa de Godois tinha estabelecido contato ou feito leituras sobre ideias pedagógicas modernas que entusiasmaram a instrução primária nas primeiras décadas do século XX. Ele fez menção até mesmo das Conferências Pedagógicas de 1880 convocadas pelo italiano Jules Ferry (1832-1893), ministro da educação francesa que tornou a escola primária laica, conferência esta conhecida como a revolução dos republicanos pedagogos.

Conhecemos a nossa organização escolar, conhecemos o material didactico de que dispõem as nossas escolas, assistimos frequentemente os exercícios da Escola Normal e na Modelo e de posse d’estes elementos, julgamo-nos auctorisado a afirmar que esses institutos correspondem plenamente ás exigências da moderna pedagogia e que suprimil-los seria um crime lesa-civilização (GODOIS, 1910, p.10).

Destacou que os institutos educativos sob sua responsabilidade correspondiam plenamente às exigências da Pedagogia Moderna europeia e que ajuizou que os preterir seria crime político, ‘lesa-civilização’ ou ‘lesa-pátria’ previsto constitucionalmente. Ele apresentou a escola como uma organização social e política com espaço pedagógico para introduzir comportamentos e ideais da cultura circulante, com alto potencial civilizador.

Barbosa de Godois definiu a escola como o termômetro da civilização de um povo com a atribuição de personificar-se na individualidade doutrinária que a dirige. E advertiu que é a função de educar que faz da escola um receptáculo ideal para justificar reformas políticas, agindo como organismo ativo das transformações sociais que ocorrem nas sociedades cultas. Para o autor quanto mais crescia o povo em civilização mais frequentes e intensas eram a ação escolar. Entretanto, quanto mais apreço social era concedida à educação das massas, mais depreciada era o apóstolo dessa tarefa exaustiva (id *ibid.*, p. 19).

Neste entendimento e contexto o mestre-escola deveria ser aceito como uma força que já influencia o meio social como representação viva do sentimento e ideal das massas populares. Logo deveria desempenhar a tarefa de ajustar desvios e interesses particulares aos interesses superiores da coletividade – pela instrução e disciplina escolar. Em sua assertiva sobre a função de educar, apresentou um breve histórico evolutivo sobre quem educa, iniciando com o *Pater Familias*, que comunicava ao filho, desde a infância, as tradições e ideais de sua pátria; seguido dos Curas (pessoas apontadas pelo clero, que soubesse ler, escrever, canto eclesiástico, catecismo, e as principais cerimônias da Igreja) que, pela instrução ajustava o comportamento infantil aos dogmas da Igreja, catequizando-os; e o Pedagogo ou Mestre que disciplinava a criança com uma cultura universal para “(...) dominar as suas paixões, a mollesca, a sensualidade, affrontar os desertos e as fadigas” (id *ibid*, p. 18). A ação educacional saiu da disciplina familiar para a cultura religiosa e desta para a cultura de civilidades e deveres do cidadão, porém todos com disciplinamentos morais rígidos e direcionados à consolidação de uma cultura universal que formaria o cidadão em interesses superiores da coletividade (id *ibid*, p.15).

Barbosa de Godois ainda registrou estratégias internas da Igreja para garantir o controle das massas populares pela instrução escolar.

O clero, compreendendo a grande vantagem de ter nas mãos a educação popular, tratou de chamal-a a si, como arma de domínio, como instrumento de poder. Os concílios recommendaram a instalação de escolas em todas as paróquias e junto ás cathedraes. Carlos Magno, procurando, por sua vez, consolidar o império que conquistara, empenhou-se em civilisar os povos submetidos, servindo-se da cultura e da unidade da fé. Abrio escolas por toda a extensão dos paizes que elle havia posto pelas armas, sob a auctoridade da sua coroa e confiou a sua direcção ao clero. o poder civil e o poder espiritual mostravam uma perfeita identidade de vista, servindo um aos designios do outro. (...) Quando a reforma protestante surgio, suas armas de combate ao catholicismo romano foram as escolas e foi esse igualmente o terreno em que a contra reforma esgrimio, para impedir-lhe a marcha. Desse duello a civilisação tirou vantagens, porque, embora restrictos ao ensino de classes privilegiadas e de indivíduos abastados, multiplicaram-se os institutos de educação d’um e d’outro lado, appareceram as ordens docentes, estudaram-se methodos e modos de ensino querendo cada um dos adversários sobrepujar ao outro. (GODOIS, 1910. p. 19-20).

Salientou com pesar que fora dos centros urbanos, para sobreviver, o mestre-escola acrescia ao trabalho de ensinar outras tarefas como a de sacristão, barbeiro, coveiro, enxota-cães, sineiro guarda-portão, entre outros. Fazendo uma citação extraída do artigo L'Enseignement Public escrito por Le Chevalier, publicado pelo periódico Revue Pédagogique em 15 de maio de 1906 p. 156, Barbosa de Godois revelou que até o final do século XIX em várias partes da França, o Mestre ou Magister realizava vários peditórios na comunidade em que trabalhava para sobreviver.

Na Borgonha, depois do officio dominical, elle sahia, levando n'uma das mãos a caldeirinha de água benta e o hyssope e na outra um cesto. Com a agua benta aspergia aos que encontrava em cada casa, benzia os leitos e o lar e no cesto recolhia pedaços de pão, que elle revendia depois em benefício da Igreja ou se servia para alimentar sua família. Em Cote d'Or, Vervins, Aisne, Senna Inferior etc era essa contribuição de pão substituída por 5 a 10 soldos em cada habitação. Em Roncherolles-sur-le-Vivier, elle tinha a funcção de receber, durante a paschoa, os ovos tradicionaes, dando em troca o pão bento na semana santa. Contribuições de vinho, trigo e outros gêneros, em quantidade previamente fixada amenisavam-lhe por outro lado a penúria em que vivia. (...) Por mais extensas que fossem essas dadivas ou esses pagamentos em espécie, que comprehendiam batatas, nozes e outros gêneros por occasião do anno novo, uma porção de carne de porco assada na grelha, quando algum camponez matava a um d'esses animaes, um par de sapatos pela pascoa, um prato de filhó na manha de quarta-feira de conzas etc, não podiam deixar de ser humilhantes para quem as recebia, tendo de ir buscal-as, de porta em porta, como pratica os esmoleres. Estes usos se enraizaram, porém, de tal forma que, ainda em 1876 o prefeito de Pais-de-Calais prohibia aos mestres o peditório de pão e dos ovos, e, em 1896 conservava-se o uso na Gasconha de dar annualmente ao mestre-escola duas medidas de trigo: o proprietário do terreno dava uma d'ellas, o rendeiro dava a outra. (id ibid p. 27-28).

Nesta direção o autor ponderou que a efetiva laicidade do Estado brasileiro exigia uma educação nacional, ou seja, uma educação promovida pelo Estado. Consequentemente, com o mestre-escola cumprindo sua missão que envolvia o "(...) alargamento do sentimento pátrio e a energia psychológicas dos seos concidadãos" (id ibid p. 17). O objetivo sócio-político desta educação moderna seria submeter a massa populacional ao moderno modelo

civilizatório republicano que valorizava a educação cultural oferecida e regulada pelo Estado.

Barbosa de Godois advogou a existência de escolas populares ou escolas do povo com missão educativa eminentemente civil e patriótica, livres da exploração de ordens religiosas. Apontou como orientação pedagógica de um sistema de educação moderno para as escolas do povo o pensamento pestalozziano, acolhido na Alemanha no fim do século XVIII e recebido em países culturalmente desenvolvidos. E citou uma grande extensão de escolas populares existentes no mundo, consideradas modernas porque seguiam estudos de psicologia experimental e fisiologia humana na educação da infância. Foram elas:

- Particulares e públicas, quanto aos meios de subsistência;
- Masculinas, femininas e mixtas, quanto à admissão de alunos;
- Rurais e urbanas, quanto ao lugar;
- Inferiores e superiores, quanto ao grau de estudo;
- Graduadas e não-graduadas, quanto à organização em classes;
- Confessional, interconfessional e leiga, quanto ao ensino religioso;
- Diurna e noturna, quanto ao tempo de aula;
- Primária e complementar, quanto à extensão da cultura;
- Profissional de artes e ofícios, agrária, industrial, comercial, quanto ao ponto de vista técnico;
- Estáveis e ambulantes, quanto a permanência;
- Escola Modelo ou de aplicação anexa às Escolas Normais e Universidades;
- Escola de preservação, para alunos indisciplinados, entre outras.

Valorizando a contribuição da psicologia científica para a educação de crianças, Barbosa de Godois utilizou-se das Lições de Psychologia escrito pelo filósofo e pedagogo francês Henri François Marion (1846–1896) para indicar a missão do professor moderno.

Pelo preparo adquirido nos intitutos que cursou, habilitando-se ao professorado, o mestre moderno deixa de ser uma machina em frente d'outra machina, que viria a ser o alumno. Ao envez d'isso ele será o guia inteligente e solícito que lhe prescrua o moral para melhor guial-o, mas como se guia a um ser intelligente. Não é somente á sua memoria que ele se terá de dirigir, mas sobretudo á sua intelligência, reservando para aquella outra energia ou actividade psychologica a missão secundária de depositaria fiel dos

conhecimentos assimilados que lhe transmite. E tudo isso observando a gradação que somente o conhecimento da acção e resistência das faculdades das creanças lhe pode inspirar. Sem attender a força ocasional da intelligência do alumno, nem levar em conta a duração da tensão do seu espirito e a necessidade de repouso, o educador arrisca-se, não só a perder o seu trabalho, o que seria o menos, mas a prejudicar a saúde do próprio alumno, preparando-lhe um futuro desgraçado, o que é o mais. (GODOIS, 1910, p. 70).

Foram elencadas lições higienistas do pedagogo francês Edmond Dreytus Brisac (1850-1921) e, inspirado no pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), recomendou disciplina regular para os intervalos de repouso intelectual dos alunos entre as disciplinas do horário escolar.

É anti-psicológico e portanto anti-pedagógico seguir-se na escola primaria á um exercício de esforço intellectual um outro do mesmo gênero, assim como distribuírem-se os exercicios de maior esforço, como se os de mathematicas, sem attenção á hora em que as crianças ainda não estejam um tanto fatigadas.

É desconhecer a natureza humana suppor-se que basta para o repouso intellectual passar-se da lição de geographia, por exemplo, para a de gymnastica, escripta ou desenho, pelo facto destas disciplinas terem character mais ou menos pratico. Essa persuasão, contra a qual se pronunciam os pedagogistas, é, na melhor das hypotheses, um triste fructo da ignorância da psychologia e physiologia da creança. Do facto de ser esse procedimento acerbamente profligado collige-se que é elle praticado, mesmo em centros de alta cultura, o que confirma a necessidade da formação especial do mestre e de modo tal que este não somente enriqueça o espirito comum as noções largas mas seja um convencido do imprescindível dever de pol-as em acção, por traduzirem os mais salutaes preceitos educativos.

Um intervallo maior do que outros, para o recreio a vontade, depois de horas de trabalho, guardando-se, está visto, as regras da conveniência escolar, no qual se approxime da normalidade o jogo das funcções psycho-physiologicas, é outra imposição de ordem superior e até disciplinar, e por isso, tanto no interesse dos alumnos, como da própria escola. (GODOIS, 1910, p.72-73).

Acrescentou os seguintes cuidados para a organização didática moderna: canto escolar que “(...) exerce a função de um tônico intelectual, comunica a alacridade ao espírito, dá disposição para o trabalho e é um meio excelente de restabelecer a disciplina perturbada” (id ibid, p. 73) e a proposição equilibrada da atividade escolar, sem excessivas e/ou longas aplicações mentais. Utilizando lições do fisiologista italiano Angelo Mosso (1846-1910) extraído de sua obra *La riforma dell'educazione*, explicou que a falta de compreensão e aplicação das orientações psicológicas no magistério podem gerar desatenção e indisciplina durante as aulas.

Aqui verificou-se a adesão de Barbosa de Godóis aos estudos da Psicologia Científica realizados pelo pedagogo italiano Arnaldo Maggiora (1862-1945) para oferecer melhores condições de estudo, distribuindo as disciplinas escolares e respectivo repouso intelectual em horário escolar cuidadosamente planejado, conforme recomendações experimentalmente demonstradas pelo filósofo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

A desatenção é em tal caso, como diz Angelo Mosso, uma válvula de segurança que salva que salva o cérebro dos danos d'um trabalho excessivo. O animo irrequieto e a distração diz esse auctor, são a voz da natureza que grita e se revolta contra a pressão do mestre que espreme em vão o cérebro exaurido. (...) O professor Arnaldo Maggiora verificou em laboratório que um trabalho feito, quando já se está cansado, prejudica mais do que um trabalho maior, feito em condições normais. Depois de três horas de lição, na quarta assimilamos menos que na precedente e fatigamo-nos muito mais. Si me fosse licito fazer escrever sentenças em caracteres grandes, na sala dos professores e na directoria dos institutos escolásticos, eu proporia que se puzesse esta bem em vista, porque a pedagogia deverá ter por fundamento as leis psysiológicas. O trabalho intelectual na terceira e quarta horas é menos útil: o escolar se cansa muito mais e aprende menos. O cérebro, á tarde, acha-se nas condições mais desfavoráveis para assimilar e como o maior esforço que nós pedimos aos jovens é o da memoria, o trabalho d'esta hora é perdido, porque as impressões feitas sobre o cérebro exausto se dissolvem e desvanecem. É como pôr agua n'um crivo, dizia-me um amigo que passou toda a vida a ensinar a escola secundaria. (GODOIS, 1910, p.74-75).

A este arcabouço pedagógico foi acrescido o pensamento do professor e filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) a seguir:

(...) Augmentando o tempo do trabalho, tem-se pararellamente uma diminuição na sua qualidade. Depois de três horas de escola, não interrompidos, pela manhã e duas horas ininterruptas, pela manhã e duas horas ininterruptas, pela tarde, é a peor a qualidade do trabalho dos alumnos. (...) E assim diz elle, depois de alludir á calvície precoce, á queda dos dentes, ao pouco vigor physico, á estatura e corpulência dos homens da actualidade comparados como os de outras éras: a constituição abalada por esta excessiva applicação é transmittida aos filhos e estes, depois, relativamente fracos, predispostos a succumbirem até os esforços ordinários, são obrigados a seguir um curso de estudos muito mais extenso do que aquelle que era prescripto ás fortes creanças das gerações passadas. (id ibid p. 75-76).

O professor normalista Barbosa de Godois justificou suas elaborações pedagógicas com investigações experimentais modernas realizados pelo inglês John Adams, publicadas em 1902. Também apontou estudos experimentais realizadas pelo italiano Pedro Siciliani, pedagogista moderno que escreveu a obra *La Scienza nell'educazione* com reflexões sobre a necessidade pedagógica de estudar a evolução psicológica da criança para conhecer suas disposições naturais para o estudo e, com isso, elaborar com segurança o programa de ensino, seu horário e as demais questões que a eles se referem.

A educação moderna foi caracterizada como aquela realizada sem fadigas mentais e que preparava o aluno com espírito filosófico novo que levasse a compreensão dos deveres civis e políticos que a pátria necessita para crescente desenvolvimento social.

Vê-se, pois, que a escola moderna, que encontra as forças do alumno estudadas com especial cuidado e tem a sua marcha pautada por princípios scientificos que não podem ser obliterados, sem damno da creança que ella tem por dever educar, não pode seguir a trilha antiga, nem ser dirigida por quem não tenha a menor noção das exigências d'aquellas sciencias. (...) A cultura antiga não pode corresponder ás necessidades da actualidade e o espirito philosophico novo invadio a todas as espheras sociaes, exigindo, por conseguinte, uma educação sobre outros moldes; a razão humana foi posta no primeiro plano e aos seos dictames esclarecidos se tem de amoldar o ensino; requer-se para o espirito o cultivo e fortalecimento das suas energias; as instituições politicas modernas reclamam novo ponto de vista; as industrias se desenvolvem e se propagaão de modo assombroso,

derrubando preconceitos e enaltecendo o trabalho e a escola primaria tem de acompanhar a todo esse movimento, pondo-se a par dos reclamos do tempo e preparando a creança para a vida da actualidade e não do passado. Recebendo inculta a creança, ella tem o dever de entregal-a á sociedade, em condições de poder ser um factor da sua marcha progressiva e para isso é mister preparal-a, mas preparal-a de harmonia com as condições do meio em que ella tem de viver, que lhe exige as adaptações próprias á vida social em que ella tem de colaborar. (id ibid, p.84-86).

As lições de pedagogia moderna apresentadas tiveram sua base teórica extraídas do pensamento dos filósofos ingleses Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704), do filósofo e teórico político suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do pedagogista suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que propõem a apreensão de conhecimentos por deduções/intuições reflexivas com elaborações de hipóteses conscientes, relações e associações de conteúdo sem exageradas abstrações e fadigas mentais.

É necessário, pois, que em vez de autômato, do recitador de regras, que não comprehende e do basbaque em frente do fenômeno natural mais simples, a escola forme a creança, como ella deve ser, no interesse d'esta e da sociedade. Em vez de regras e preceitos por vezes incongruentes, ensine-se-lhe de forma a penetrar-lhe o espírito infantil, a relação entre as cousas, baseando o trabalho em factos ao alcance da sua intelligência. O concreto, as cousas, de que Rousseau e, antes d'elle Locke e Bacon tanto fallaram como fundamento racional de todo o conhecimento é a inspiração superior do instituto primário, n'um ensino desprezioso, sem exaggeros de doutrina, nem preocupações philosophicas de seguir, como Rousseau, ás ultimas consequencias o rigor d'um principio. (GODOIS, 1910, p. 87).

Apoiado nos pensamentos teórico-metodológicos acima referidos e nas concepções sociopolíticas e pedagógicas do professor normalista francês Jules Simon (1814-1896) e do jurista positivista francês, Dr. Jules Ferry (1832-1893), as professorandas normalistas do Maranhão foram advertidas à regência do ensino apenas quando estivessem habilitadas para o magistério e assim seguirem rigorosamente o método e processos do ensino que a sociedade e pedagogia moderna exigiam.

Barbosa de Godois descreveu as diretrizes pedagógicas que deveriam ser assumidas no magistério primário tendo com foco principal em um

ensino objetivo e concreto vinculado às demandas do mundo físico e social dos alunos. As aulas deveriam evitar apresentar informações fragmentadas ou de forma isoladas, mas deveriam ser acrescidas de seu contexto e suas interrelações. “O ensino, porém, não deve ser uma manta de retalhos unidos, mas não-combinados. Destinando-se a formar a moral do aluno, não pode deixar de apresentar um carácter lógico nas cousas, acentuando-lhes as relações.” (GODOIS, 1910, p. 156).

Em relação à estrutura física da escola e da sala de aula foram advertidos cuidados higienistas e pedagógicos para um ensino/estudo objetivo, concreto, individualizado e salubre.

E assim, consoante a lição dos mestres, ella deve ser edificada em lugar salubre, sem pântanos perto, nem qualquer outro foco de infecção, longe de hospitaes, num lugar alto, bem ventilado e com luz abundante; distante de quartéis, de fabricas, mercados e tudo mais que pelo rumor possa perturbar o trabalho escolar ou distrahir a attenção dos alumnos; estar isolada, sendo possível para melhores condições de ar e luz e, não o sendo, achar-se fora da projecção da sombra de prédios altos; possuir no mesmo edificio tudo que seja preciso para as suas necessidades como lavatório, o deposito d’agua potável, dejectorios etc, ter um pateo, sala espaçosa de espera para os alumnos, salão para os jogos e outros exercicios de educação physica, um jardim, como condição hygienica e para o estudo objectivo de botânica, salão para o trabalho manual e um gabinete ou sala para a recepção de visitas e das autoridades. A sala de aula deve attender a capacidade conveniente para a quantidade de alumnos que lhe é determinada e estar de accordo com as prescripções scientificas, quanto á sua orientação de modo a poder cada alumno ter pelo menos 5 metros cúbicos de ar, facilmente renovável. (...) A largura é limitada a 7 metros para que a luz não chegue fraca demais aos alumnos collocados no lado opposto ao em que entrar a maior claridade, nem haja dificuldade na inspecção de toda a classe, por occasião dos exercicios. (,,) O livro não deve ser impresso em caracteres que forcem a vista, nem em papel lustro; pelo contrário, os seos caracteres devem regular entre o cursivo e o bastardi-nho. As linhas devem ser separadas cerca de $\frac{3}{4}$ de centímetro para que a creança não as salteie na leitura. Deve ser illustrado, para facilitar a comprehensão do texto. O seo papel deve ser amarellento ou róseo, para melhor se destacarem as lettras, mas sempre sem lustro, para não offuscar a vista. A mesma razão é applicável à cor do papel dos cadernos. As canetas devem ser triangulares, para habituar as creanças

a uma posição correcta dos dedos na escripta; os lápis não devem ser muito resistentes nem devem ser muito brandos, para que as letras não borrem na primeira hypothese, e, na segunda, não fiquem esmaecidas forçando a vista do alumno ao lel-as, nem haja um esforço muscular, por ocasião de traçal-as. (...) A carteira e a cadeira devem ser individuaes, fixas e susceptíveis de elevação e abaixamento, para ficarem de accordo com a posição que o alumno deve ter na escripta. (...) A cadeira, que se fixará no soalho, será armada de modo que a creança, a que corresponder, fique sentada com os pés levemente pousados no chão, formando a perna e a coxa quasi um ângulo recto. (...) O alumno guardará na sua carteira todo o seo material escolar, para não ter de levantar frequentemente. Para isso ella terá sob a tampa, que será de dobradiça, um espaço sufficiente para os livros etc. Essa tampa, que será ligeiramente inclinada para o lado da cadeira, terminará, na parte superior, n'um plano, em que haverá um encaixe para o tinteiro e um friso para a collocação de lápis e canetas. (GODOIS, 1910, p. 162-164).

O professor normalista Barbosa de Godois reiterou como bons propósitos da Pedagogia Moderna a concretização do ensino em todas as áreas de estudo, exposição pedagógica para despertar vivo interesse, ajuizar a evolução do ensino e o aproveitamento auferido. No post-scriptum da obra em estudo, o autor ressaltou as contribuições do médico e pedagogo italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) pelos estudos e experiências realizadas em seu Laboratório de Pedagogia Científica e que chamou a atenção do magistério brasileiro para cuidados básicos com a saúde física e psíquica dos alunos, especialmente quando ministrou em 1914 o Curso de Technica Psychologica no Gabinete de Psychologia e Anthropologia Pedagógica anexo à Escola Normal de São Paulo (GODOIS, 1910).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às veredas didáticas existentes na escola primária maranhense, Antonio Baptista Barbosa de Godois organizou em 1910 um compêndio didático para a Cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Maranhão sob a forma de uma congregação de lições introdutórias para a estrutura da escola moderna, fortemente influenciada pela Psicologia Experimental e Pedagogia Científica.

Esta obra, que traz advertências para o cuidado pedagógico diante da nova demanda cultural republicana, infere que a sociedade moderna trouxe

à tona novo contexto e demandas socioeconômicas que não poderiam ser supridas pelo ensino tradicional, exigindo que a escola adequasse seu programa à nova época que estavam vivenciando. O autor advertiu como exigência da formação das normalistas, a necessidade de superação da metodologia de ensino mecânico e livresco, inadequada e fortemente aplicada na instrução pública maranhense.

Barbosa de Godois apresentou como desiderato pedagógico para a boa instrução primária maranhense, a habilitação profissional para o magistério com práticas de ensino intuitivo que estimulem a vivacidade infantil com a concretização dos conteúdos escolares, sem fadigas mentais. Ou seja, doutrinou o exercício ativo, consciente e responsável de um magistério que priorize o cultivo das funções cognitivas das crianças estimulando a assimilação com autonomia, respeitando as singularidades de seu tempo e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento cultural.

A análise desta obra eminentemente pedagógica aponta a preocupação do autor em substituir o ensino clássico e enciclopédico por uma educação racional, metodologicamente organizada em cuidados que militam para promover, com estudos teóricos e experimentais da psicologia, antropologia e fisiologia humana, uma organização material da escola e da sala de aula que colabore com a saúde orgânica, intelectual e moral dos alunos. Seus assertivos didáticos estão na base do pensamento pedagógico moderno que estruturou os programas de ensino para a escola primária republicana maranhense e a escola de formação de professores normalistas. Estima-se que a história da educação do Maranhão foi e sempre será enriquecida com sua descrição, análise e socialização aberta a diálogos cada vez mais amplos.

AGRADECIMENTOS

Deus, por seu cuidado incondicional; ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão pelos estímulos à pesquisa científica como princípio educativo; ao Fundo de Amparo e Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) pelo auxílio financeiro; e a todos os profissionais da educação que ministram em sala de aula exalando ousadia e galhardia, edificando a história da instrução pública maranhense com consciência pedagógica e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 7 ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2001.

GODOIS, A. B. Barbosa de. **Instrução cívica**. Maranhão: Typ Frias, 1900.

GODOIS, A.B.Barbosa. **O mestre e a escola**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1910.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

MARANHÃO. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado do Maranhão em 15 de fevereiro de 1900 pelo governador João Gualberto Torreão da Costa. Maranhão: Typ. Frias, 1900. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u378/000002.html> Acesso em 20 out. 2019.

MARANHÃO. Relatório da Directoria da Escola Normal do Maranhão em 1900. Maranhão: Typ. Frias, 1900a. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u378/000076.html> Acesso em 20 out. 2019.

MARANHÃO. Relatório Geral da Instrução Pública e Directoria do Lyceu Maranhense. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado em 16 de fevereiro de 1905. Maranhão: Typ. Frias, 1905. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u383/000002.html> Acesso em 20 out. 2019.

MARANHÃO. Relatório da Directoria da Escola Normal do Maranhão, 14 de janeiro de 1905. Anexo 3. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado em 16 de fevereiro de 1905. Anexo

Maranhão: Typ. Frias, 1905a. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u383/000002.html> Acesso em 20 out. 2019.

MARANHÃO. Relatório de Antonio Baptista Barbosa de Godois ao Governador do Estado Alexandre Collares Moreira em 17 de janeiro de 1905. Anexo 5. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado em 16 de fevereiro de 1905. Maranhão: Typ. Frias, 1905b. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u383/000002.html> Acesso em 20 out. 2019.

MARANHÃO. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão em 11 de fevereiro de 1909 pelo Exmo. Sr. Dr. Arthur Quadros Collares Moreira, 2º vice-governador do Estado. São Luis, Imp. Official, 1909.

OLIVEIRA, Rosangela Silva. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na Primeira República.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luis-MA, 2004.

_____. **A revitalização pedagógica moderna na instrução pública primária maranhense em 1920.** In: DUARTE, Ana Lucia Cunha; ALBUQUERQUE,.; SEVERINO Vilar (Orgs.). *A multidimensionalidade em contextos educacionais.* São Luis-MA: Editora UEMA, 2016.

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO DA UTILIZAÇÃO DA WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO

ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES

Doutoranda em Ensino e História da Matemática (UFRJ)

JOSÉ EDUARDO RAMALHO DANTAS

Doutorando em Engenharia Nuclear (UFRJ)

RESUMO

A situação vivenciada no momento atual, no qual as escolas estão fechadas e é necessário oferecer ao aluno o ensino remoto, levou o trabalho do professor a necessidade da utilização de novas tecnologias necessárias nesta modalidade. O uso da videoconferência vem sendo realizado por professores e atendendo a esta necessidade. Programas como o Meet, Zoom, Skype, entre outros vem sendo utilizados e possibilitam a interação à distância. O objetivo deste trabalho é obter a percepção dos professores do recurso, bem como saber se estão utilizando e de que maneira. Para isto elaboramos um questionário no Google Forms e aplicamos a professores da rede estadual do Rio de Janeiro. Responderam ao questionário 92 professores de ambos os sexos. Os resultados obtidos sugerem que o recurso é visto pelos professores de forma positiva e que a maioria utilizou durante a pandemia. A maioria dos professores acreditam que o recurso trouxe bons resultados com os alunos e que o mesmo poderia ser utilizado com êxito junto aos mesmos, porém apontam situações desfavoráveis relacionados as condições de trabalho na escola. Ainda que sejam apontados problemas, a pesquisa sugere boas possibilidades da utilização do recurso na visão do professor. Porém, a que se considerar que tal envolvimento do professor com o recurso se deu em tempos de pandemia e não em condições normais dentro da escola.

Palavras-chave: Novas Tecnologias no Ensino, Web 2.0; Webconferência, Ensino em tempos de pandemia.

INTRODUÇÃO

A webconferência é uma tecnologia que se desenvolveu a partir do uso do áudio como meio para comunicação a longa distância, o fato de usar imagem e voz democratizou o acesso a reuniões, diminuindo as distâncias. (CASTRO et al, 2012)

Ainda segundo Castro e colaboradores (2012), o termo webconferência é derivado do inglês web conferencing que define a realização de apresentações ou encontros de forma remota através da internet.

A utilização de novas tecnologias na escola são vistas hoje como importantíssimas para o aluno, porém, para que se dê efetivamente é necessário que além da capacitação do professor para realizar tal trabalho, que a escola forneça condições mínimas: sala de informática, acesso à internet, tv, som, entre outros.

Na figura 1 abaixo, utilização da webconferência em tempos de pandemia:

Figura 1 – Ensino em tempos de pandemia.



Sobre recursos da Web 2.0, esta disponibiliza a seus usuários variadas formas de comunicação sendo umas delas a webconferência. Neste contexto, Roesler (2012, p.1) esclarece:

O ciberespaço possibilitou novas formas de comunicação e de acesso às informações, causando um profundo impacto

nos processos de aquisição do conhecimento e na vida das pessoas. Com a Web 2.0, o ciberespaço tornou-se um ambiente social acessível a todos, onde é possível selecionar e controlar as informações de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo social.

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços na rede, caracterizada por ampliar as formas de produção cooperada e compartilhamento de informações online. (PRIMO, 2007, p.1). Entretanto, como o professor se coloca frente a tal ferramenta? Este será um dos objetivos do trabalho, obter a visão dos professores sobre a ferramenta da Web 2.0, a webconferência.

Em relação a webconferência Castro e colaboradores (2012) consideram que a mesma surge como uma ferramenta de áudio, vídeo e compartilhamento capaz de proporcionar presencialidade síncrona.

Webconferência e sua utilização no ensino

Neste contexto, em que a utilização de tais recursos podem trazer benefícios ao aprendizado do aluno, como é feito em Kruse et al (2013), é fundamental obter a visão do professor sobre as ferramentas disponíveis e que podem ser utilizadas com os alunos, no caso focaremos nosso olhar sobre a webconferência, ferramenta de comunicação da Web 2.0.

A webconferência pode ser utilizada na escola em vários contextos e pode por ser uma ferramenta dialógica, colaborar sensivelmente com o conhecimento do aluno, na medida em que pode propiciar a comunicação com seus pares de outras escolas, bem como com variados profissionais e contextos educativos, proporcionando ao ensino características que foram requeridas nos PCNs (BRASIL, 1999), ou seja, uma educação contextualizada, com recursos variados e que colabore para uma formação cidadã.

Assim a utilização de tais ferramentas pelo professor é desejável e conhecer o que ele pensa de sua utilização, fundamental para quem pesquisa a ferramenta.

Em Bernardes (2019) é discutido como a Web 2.0 pode auxiliar o professor a trabalhar num aspecto mais amplo no qual a interação das pessoas através do recurso pode colaborar para o desenvolvimento dos alunos.

Em relação a questão do professor podemos considerar, segundo afirma Bernardes (2018) que a utilização de novas tecnologias nem sempre é realizada pelo mesmo e que nas escolas públicas muitas são as dificuldades, entre outras, a própria falta de capacitação deficiente do professor.

Neste processo a importância do professor se verifica sobre vários aspectos, em relação específica ao uso de recursos da web na educação.

Em artigo no qual foi avaliado a utilização da webconferência no ensino à distância, Bernardes (2020, p.7) evidencia que:

Este trabalho que retrata um recurso utilizado em tempos de pandemia, sugere a importância do recurso videoconferência para o aprendizado dos alunos, principalmente quando o mesmo tem dificuldades em comparecer no polo. O estudo sugere que o recurso pode auxiliar de forma efetiva o aluno e contribuir para uma maior participação do mesmo, propiciando um aprendizado com características colaborativas.

Consideramos, como Castro e colaboradores (2012) a importância do recurso e de seu potencial pedagógico, no qual:

Ao se conhecer o potencial pedagógico da webconferência é possível utiliza-la de forma mais efetiva, desenvolvendo atividades que envolvem o uso de suas ferramentas e proporcionando um espaço de interação professor-aluno mais construtivo e dinâmico

O trabalho supramencionado e que foi realizado no âmbito da Educação à Distância em tempos de pandemia, sugere que o recurso é apropriado e pode trazer benefícios ao aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 90 professores da rede estadual do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental e Médio de ambos os sexos.

A média de idade dos professores foi de 46, 2 anos e o público majoritário a responder o questionário foi do sexo feminino, 84,4%.

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, adotou desde abril de 2020 a utilização da plataforma Google Classroom para utilização junto aos alunos, porém, a maioria não teve condições ou interesse em acessar, tendo sido o recurso utilizado com um pequeno público que possuía internet e interesse.

Descrição do levantamento de informações

Para sondar a utilização da videoconferência por professores da rede estadual do Rio de Janeiro elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas no Google Forms.

O Google Forms é um recurso no qual podemos, uma vez elaborando o questionário disponibilizá-lo através da internet. Tal possibilidade foi importante em tempos de pandemia no qual a maioria das escolas estavam fechadas.

Em relação a tal questionário, ele é uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line que está disponível para qualquer usuário que tenha uma conta Google, podendo ser acessada de várias plataformas, inclusive do celular.

O Google Forms oferece gráficos com os percentuais relacionados a cada opção marcada pelo público que respondeu ao questionário, contribuindo para elaboração de um trabalho rápido e bem feito.

A pesquisa realizada neste trabalho foi a quali-quantitativa na qual analisamos, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente os dados obtidos. A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. (Godoy, 1995a, p.2)

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. (GODOY, 1995a, p.6)

Em função da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo muitas vezes se torna a mais apropriada. (GODOY, 1995b, p.63)

Em relação à pesquisa quantitativa, considera-se segundo Gehardt (2009) que ela enfatiza o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana.

Apresentando o questionário

O questionário é apresentado abaixo:

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

Formação:

() Curso Normal () Licenciatura _____

() Pós-graduação

1. Você acredita que a escola ofereça condições para que você trabalhe com este recurso? ___Sim ___Não
2. Sua escola oferece internet para o trabalho com os alunos? ___Sim ___Não
3. Se não obteve bons resultados, a que você atribui isso? _____
4. Você utilizou qual recurso?
5. Qual recurso associado utilizou durante a videoconferência?
6. Você utilizava o recurso com os alunos antes da pandemia? ___Sim ___Não
7. Você acredita que a escola ofereça condições para que você trabalhe com este recurso?
8. Você acredita que a escola ofereça condições para que você trabalhe com este recurso? ___Sim ___Não
9. Sua escola oferece internet para o trabalho com os alunos? ___Sim ___Não

Quando falamos na utilização de novas tecnologias na escola, podemos abordar o problema por dois aspectos, por um lado os laboratórios de informática presentes nas escolas, que tornam difíceis o trabalho e as vezes impossíveis sua utilização, outro ponto diretamente ligado a essa questão é a dificuldade para escola em disponibilizar a internet para o professor, que também traz sérios problemas.

A outra questão a ser abordada é a formação do professor, que na maioria das vezes não colaborou para que ele pudesse levar aos alunos recursos que potencialmente favoreceria seu aprendizado como as tecnologias digitais por exemplo.

No momento vivemos em situação de pandemia, o que fez muitos professores se reinventarem para levar ao aluno o aprendizado, chamado Ensino Emergencial Remoto.

Em relação a tal modalidade que ocorreu e ocorre em tempos de pandemia, temos a seguinte fala de Behar (2020, n.p.):

Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pelo covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

Neste sentido, é importante considerarmos que o questionário aplicado aos professores poderia ter outras respostas caso fosse aplicado em situação normal.

Outra questão importante e que Behar nos esclarece é:

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, n.p.)

Assim é importante não confundirmos o trabalho que vem sendo feito em tempos de pandemia pelos professores com Educação a Distância.

Apresentação dos resultados

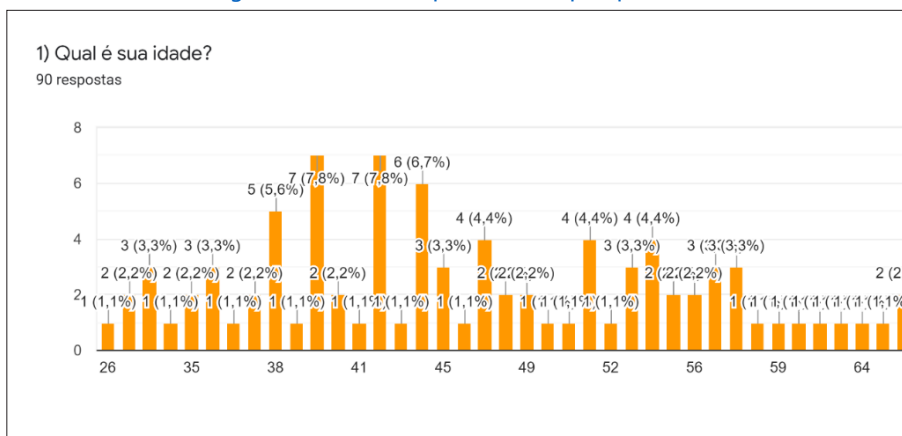
Apresentaremos a seguir os resultados obtidos na pesquisa realizada com 90 professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Segundo Marconi e Lakatos (1999) para obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. No nosso caso utilizamos contato direto através do questionário aplicado.

Em relação a utilização de questionários, segundo Moyses (2007, p.2): “Os questionários geralmente são utilizados para a obtenção de grandes quantidades de dados, geralmente para análises qualitativas”.

Em relação as idades obtivemos uma média de 46,2 anos para os professores que trabalham na rede estadual.

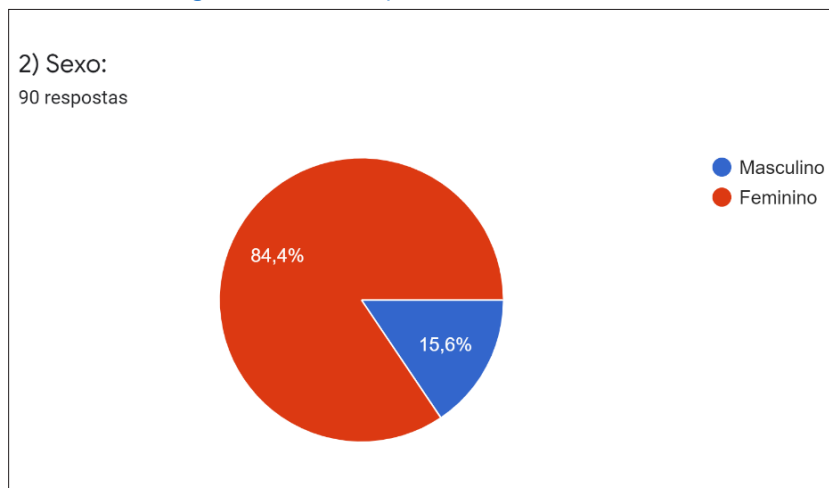
Figura 2: Idade dos professores pesquisados.



Fonte: A autora.

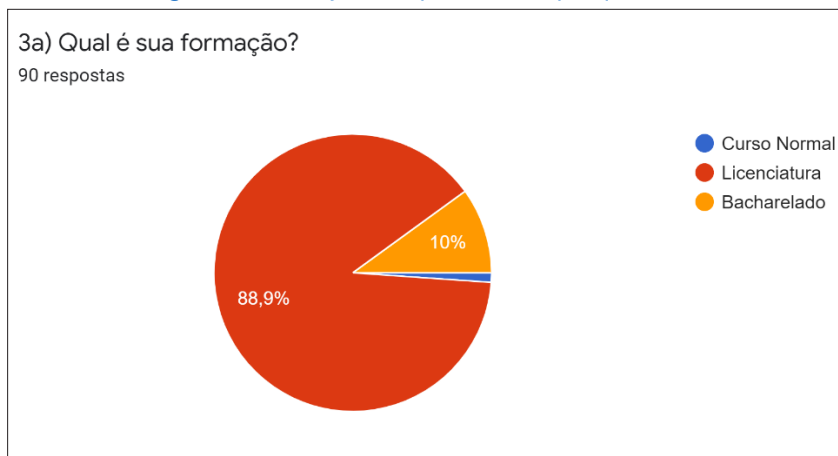
Em relação ao sexo dos professores pesquisados, 84,4% são do sexo feminino e apenas 15,6% do sexo masculino, os resultados podem ser observados na Figura 3:

Figura 3: Sexo dos professores entrevistados.



Em relação a formação dos professores pesquisados, 88,9% fizeram licenciatura, 10% bacharelado e 11,1% curso normal, os resultados podem ser observados na Figura 4:

Figura 4: Formação dos professores pesquisados.



Ainda em relação a formação dos professores pesquisados, 74,4% afirmam ter cursado pós-graduação e 25,6% não, os resultados podem ser observados na Figura 5:

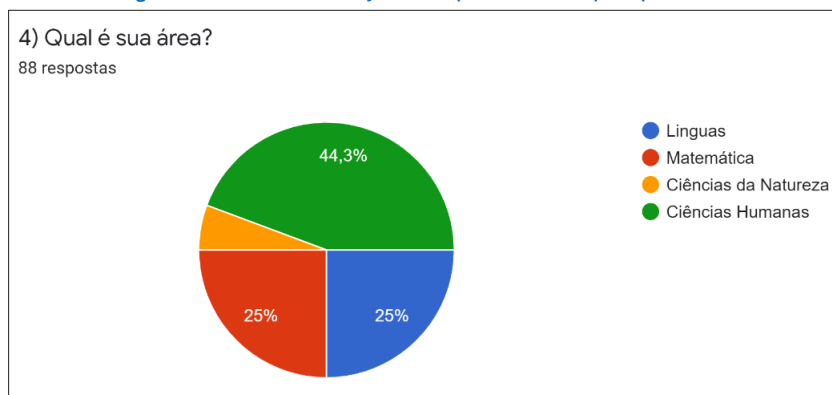
Figura 5 – Percentual de Professores com pós-graduação



Em relação a área de atuação dos professores pesquisados, 44,3% são da área de humanas, 25% da área de línguas, 25% da área de Matemática e

5,7% da área de ciências da natureza, os resultados podem ser observados na Figura 6:

Figura 6: Área de atuação dos professores pesquisados.



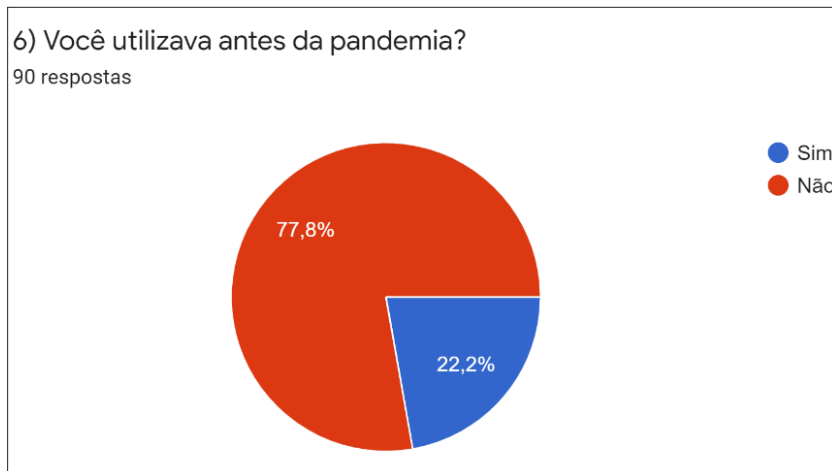
Em relação a utilização da videoconferência como recurso, 88,9% dos professores pesquisados afirmam que já utilizaram e 11,1% que não, os resultados podem ser observados na Figura 7:

Figura 7 – Utilização do recurso videoconferência pelos professores.



Em relação a utilização do recurso antes da pandemia, 77,8% afirmam que não utilizavam e 22,2% que não, os resultados podem ser observados na figura 8:

Figura 8 – Utilização do recurso videoconferência antes da pandemia.



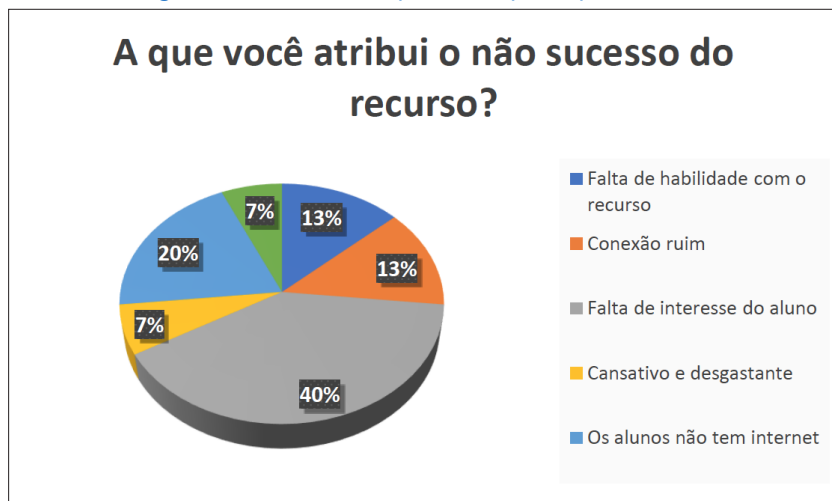
Em relação a obtenção de bons resultados com o recurso, 78,8% dos professores afirmaram que tiveram e 21,2% que não, os resultados podem ser observados na Figura 9:

Figura – 9 Percentual de obtenção de bons resultados com o recurso.



Em relação a não obtenção de bons resultados com o recurso, os professores apontam possíveis razões, os resultados podem ser observados na figura 10:

Figura 10: Problemas apontados pelos professores.

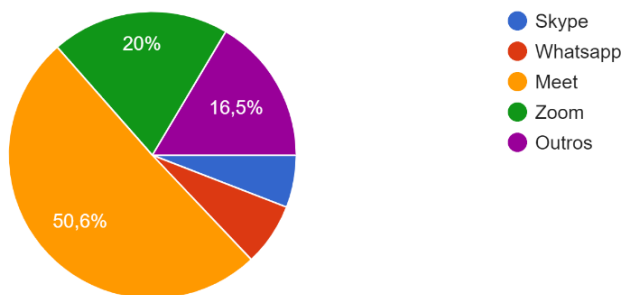


Em relação ao programa utilizado, 50,6 % utilizaram o Meet, 20% o Zoom, 16,5% outros, 6,5% o Skype e 6,5% o WhatsApp, os resultados obtidos são apresentados na Figura 11:

Figura 11 – Programa utilizado para as videoconferências

9) Você utilizou qual programa?

85 respostas



Em relação a utilização de recursos associados, 37,6% utilizaram apenas a exposição oral, 29,4% apresentação de slides, 14,1% vídeo, 12,9% outros e 6% textos, os resultados obtidos são apresentados na Figura 12:

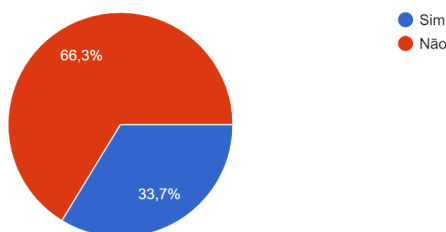
Figura 12 – Recursos associados a videotutoria.



Em relação a pergunta, você acredita que a escola ofereça condições para que você trabalhe com este recurso, 66,3% dos professores afirmam que não, 33,7% que sim, os resultados obtidos são apresentados na Figura 13:

Figura 13 – Professores respondem se escola oferece condições para o trabalho com o recurso.

11) Você acredita que a escola ofereça condições para que você trabalhe com este recurso?
89 respostas

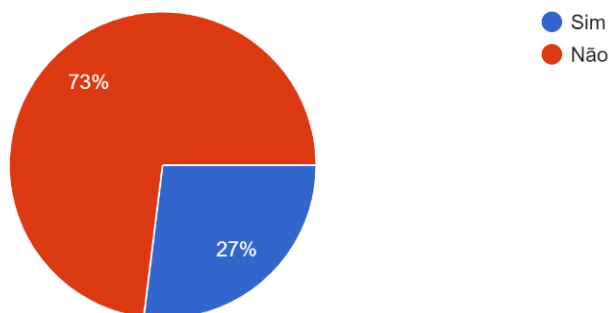


Em relação a escola oferecer internet para o trabalho com os alunos, 73% dos professores pesquisados afirmam que não oferece, os resultados obtidos são apresentados na Figura 14 abaixo:

Figura 14 – Sua escola dispõe de internet para o trabalho com os alunos?

12) Sua escola oferece internet para o trabalho com os alunos?

89 respostas



Análise dos Resultados

Verificamos que o perfil do professor pesquisado é de um professor relativamente jovem, com média de idade de 46,2 anos, sendo a maioria, 84,4% do sexo feminino.

A formação da ampla maioria dos professores é em curso de licenciatura, cenário que veio mudando ao longo dos anos no qual agora temos um maior quantitativo de professores formados, porém ainda existe falta em várias áreas.

Entre estes profissionais, a maioria tem pós-graduação 74,4% e é da área de Ciências Humanas.

Um dado importante é que 88,9% dos professores afirmam utilizar o recurso, porém, antes da pandemia 77,8% não utilizavam, podemos pensar que de certa forma a pandemia colaborou para que o professor buscasse aprender a lidar com outros recursos, no caso os tecnológicos.

Em relação a alcançar bons resultados com sua utilização, 78,8% afirmam que obtiveram, sendo que entre os 21,2% que afirmam que não tiveram bons resultados, atribuem a isto falta de interesse do aluno (40%) ou falta de internet disponível para os mesmos (20%), ou seja 60% coloca como fator que faz o recurso fracassar problemas com os alunos.

É importante observar que utilizando a webconferência apenas 37,6% utilizam apenas exposição oral, a maioria utiliza slides, vídeo, textos, entre outros.

Quando perguntamos se ele acreditava que a escola oferecia recursos para utilização do recurso, isso em condições normais, nas quais o professor está na escola, 66,3% afirmam que não, sendo que 73% afirmam que as escolas não oferecem internet para utilização do professor com os alunos.

Isso nos leva a crer que realizar o trabalho com webconferência na escola seria algo para o qual haveriam dificuldades, porém, acreditamos que as mesmas poderiam ser contornadas, já que em Bernardes (2019) é relatada uma experiência importante no ensino de Física na qual o recurso foi utilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ser de suma importância a visão do professor da utilização das tecnologias em sala de aula, já que é o mesmo que trabalha no universo escolar e por isso, o conhece em suas especificidades, porém, existem grandes abismos entre, por exemplo, as escolas particulares e públicas, assim como entre as públicas, diferenças entre as federais, estaduais e municipais. Neste trabalho almejamos conhecer a visão específica do professor da escola pública estadual em relação a videoconferência.

A pesquisa que foi realizada em tempos de pandemia sugere que a maioria dos professores vem se adequando a nova situação e que o recurso videoconferência é utilizado hoje pela maioria, porém, antes da pandemia o mesmo não utilizava o recurso, podemos pensar então que nestes termos a pandemia trazendo a necessidade de interação à distância moveu o professor no sentido de promover a utilização pelos mesmos.

Em relação a formação do professor seu perfil sugere um profissional com licenciatura e pós-graduação, porém entre os argumentos citados para da utilização fracasso do recurso é falta de habilidade (13%), porém, como supramencionado a maioria atribui os problemas aos alunos.

Acreditamos que a videoconferência como recurso interacional, pode trazer excelentes resultados ao ensino e aprendizagem dos alunos e inclusive motivá-los ao aprendizado, assim sua utilização no âmbito do ensino presencial também é bem-vindo.

Esta pesquisa sugere que o recurso seria favorável, porém apresenta os problemas relatados pelos professores, que devem ser considerados, além disso um próximo passo seria a avaliação do ganho pedagógico que o recurso poderia trazer para isso será necessário sondar o aprendizado do

aluno através do recurso, sendo essa uma das perspectivas futuras deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P.A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acessado em nov. de 2020.

BERNARDES, A.O. **Utilização do Skype no Ensino de Astronomia: Uma experiência realizada em colégio público estadual do Rio de Janeiro**. Disponível em www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV107_MD1_S_A24_ID1699_04062018231213.pdf. Acessado em: 29/09/2019.

BERNARDES, A.O. **Videoconferência no Ensino de Astronomia: A visão de alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/162_14. Acessado em 04/01/2019.

BERNARDES, A.O. **A percepção de alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas e Química de educação a distância do aprendizado da Física por videotutorias: um estudo de caso do polo de Nova Friburgo**. Disponível em www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/162_14. Acesso em 04/01/2019.

BERNARDES, A. O. et al.. **Inclusão no ensino de física: do currículo às práticas em sala de aula**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44727>. Acesso em: 08/11/2020

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CASTRO, G. J.; BASTOS, T. S.; VARGAS, L. M. **Webconferência: Auxiliando na diminuição da distância transacional na EAD**. Disponível em: <http://www.abed.org>.

br/congresso2012/anais/168c.pdf. Acessado em 5 de nov. de 2020. CUNHA, I. C. S.; PAULINO, C. A. **O uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem: inclusão digital.** Disponível em: <http://repositorio.fucamp.com.br/bitstream/FUCAMP/98/1/usoticsprocesso.pdf>. Acessado em 3 de nov. de 2020.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica

– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

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

GODOY, A. S. (1995a). **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

GODOY, A. S. (1995b). **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados ENEM.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+BRASIL+NO+PISA+2018/b601e0ec-296d-4c08-8044-1af55f5ff868?version=1.0&download=true>. Acessado em 01/10/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA).** Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acessado em 01/10/2020.

KRUSE, N. B.; HARLOS, S. C.; CALLAHAN, R. M.; HERRING, M. L. **Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology.** Journal of Music, Technology & Education, University of North Texas, v. 6, n. 2, p. 43-60, 2013.

LEITE, B.S, LEÃO, M.B. **A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências.** Disponível em: http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf . Acessado em 03/06/2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MOTA, J. da S. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica.** Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acessado em 01/11/2020.

MOYSÉS, G. L.R, MOORI, R. G. **Coleta de Dados para a Pesquisa Acadêmica: Um estudo sobre a Elaboração, a Validação e Aplicação Eletrônica do Questionário.** XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Disponível em: http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf . Acessado em 15/07/2019.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acessado em 02/06/2018.

ROESLER, R. **Web 2.0 Interações Sociais e Construção do Conhecimento.** VII SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/04/45817495.pdf>. Acessado em 10/09/2019.

SANTOS, J.V. dos. **Formação do professor frente às novas tecnologias.** Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Formacao_do_professor_frente_as_novas_tecnologias.pdf Acessado em 6 de nov. de 2020.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

CARLA SILVA TORMAM

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA carlatormam@gmail.com;

PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH

Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, paulaselbach@unipampa.edu.br;

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as percepções dos professores de uma escola municipal de educação infantil de um município do estado do Rio Grande do Sul sobre o processo de reconstrução do Projeto Político–Pedagógico (PPP). A metodologia utilizada, neste trabalho, está pautada na pesquisa qualitativa a partir das concepções de Bogdan e Biklen (1994). As percepções dos professores sobre a reconstrução do projeto pedagógico foram extraídas de dois documentos: Fichas de Avaliação e Diário de Campo. Os documentos foram analisados e categorizados. Os dados foram analisados a partir da concepção teórica de autores como Veiga (1995, 2012), Gadotti (2007), Souza (2016). Os principais resultados apontaram para o desconhecimento do projeto político-pedagógico pelos professores que haviam ingressando na escola após o seu período de reconstrução; a valorização do espaço coletivo de discussão pelos professores; a relação das principais metas e objetivos do PPP com a prática pedagógica e a percepção por parte dos docentes de que esse documento requer um processo de avaliação permanente.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão Democrática. Construção Coletiva.

INTRODUÇÃO

As escolas de educação infantil do município em que esta pesquisa desenvolveu-se, durante os últimos anos, vêm se consolidando como espaço voltado para a educação desse nível de ensino, e não exclusivamente para o cuidado das crianças. Um dos avanços dessas escolas deu-se a partir da construção dos documentos norteadores como Projeto Político-Pedagógico (PPP) e regimento escolar considerando que, até 2016, as creches e pré-escolas do município não atendiam essa exigência legal e ainda não eram integradas no sistema de ensino. Como bem expressa Oliveira (2011, p. 181): “a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, exigida pela Lei 9394/96, ampliou o debate sobre o que seria uma proposta pedagógica para estas instituições”. Entretanto, muitos sistemas de ensino tiveram mais dificuldades em se organizar para transformar as antigas creches e pré-Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS).

Vale ressaltar que a exigência de um projeto político-pedagógico para as instituições de ensino brasileiras está prevista na Lei 9394/96, em especial nos incisos I e II do Artigo 14, que traz expressamente, como princípio da gestão democrática do ensino público na educação básica: “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” (BRASIL, LDBEN, 1996).

Nesse contexto que o Conselho Municipal de Educação do município aprovou, no mês de março do ano de 2016, uma resolução que estabelece as normas para a oferta da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino (SME), dentre as deliberações dessa resolução, ficou estabelecida a necessidade de que cada escola do município efetive a construção dos documentos norteadores, como projeto político-pedagógico e regimento escolar. O intuito foi solidificar e explicitar a proposta pedagógica das instituições de ensino, além de atender o que estabelece a política nacional. Desde então, vários movimentos, que já haviam sido desencadeados desde meados de 2010, foram se consolidando com ações como a abertura de concurso para professores ao invés de recreacionistas, a exigência de planejamento pedagógico, de documentos como o regimento escolar, dentre outros. A consolidação da exigência desse documento para as 7 (sete) EMEIS do município constituiu-se numa grande conquista.

Pensando em assegurar o atendimento das adequações exigidas na resolução aprovada no ano de 2016, a SME município, em parceria com os professores do Curso de Pedagogia de uma universidade federal da cidade, desencadeou formações pedagógicas para os professores das escolas de infantil do município. A intenção foi proporcionar um espaço de discussão e reflexão sobre conhecimentos e informações acerca da construção e elaboração dos documentos necessários para a efetivação dessas escolas. Ao final dessa experiência, os principais aprendizados deixados pelo processo de formação foram no sentido de que as formações posteriores ocorram nos espaços escolares, que haja maior espaço destinado à troca de experiências para que estas possam avaliar os processos que estão ocorrendo dentro de cada instituição. Acordaram também, coletivamente, que o PPP seja permanentemente avaliado e reconstruído quando necessário. Neste sentido, considerando esse processo tão importante para as escolas de educação infantil municipais, estas passaram a promover espaços de formações para os profissionais ligados à área, com a finalidade de adequação da legislação municipal. Após a formação pedagógica, todas as escolas de educação infantil do município finalizaram seus regimentos e projetos políticos pedagógicos.

Esse processo foi fundamental para as mudanças do caráter das instituições, no sentido de preocupação com a prática pedagógica que promova o cuidado, mas também processos de ensino e aprendizagem. Contudo, sabemos que a alteração dessas escolas faz parte de um processo que não se finda com a finalização dos PPP. Ricieri e Santos (2016) destacam que, em tempos anteriores, a Educação Infantil não estava voltada ao desenvolvimento integral da criança sendo o caráter assistencialista ainda muito presente. Recorremos, neste sentido, as considerações de Bujes (2001, p.16): “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Elaborar com responsabilidade a proposta pedagógica da escola é pensar estratégias voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, tornando as escolas espaços de aprendizados, e não espaços meramente assistenciais, pois complementar a atuação da família não é substituí-la (CRAIDY, 2001). Sabemos que as concepções sobre o que é educar numa escola de educação infantil influenciam diretamente na prática pedagógica e, por essa razão, requerem permanente reflexões, avaliações e revisões que perpassam a proposta pedagógica da escola.

Nesse contexto, após dois anos da construção dos projetos político-pedagógicos das EMEIS, no ano de 2019, uma dessas escolas decidiu reunir-se para reler, avaliar e reconstruir seu projeto. Para organizar essas atividades, recorreu a uma professora¹ do município que não atuava na escola, mas que, à época, estava cursando mestrado em um programa de pós-graduação em educação oferecido por uma universidade federal que se localiza no mesmo município. A partir disso, foram desencadeados encontros na escola para a avaliação e reconstrução desse documento. Os encontros foram planejados pela professora externa com os demais professores e a coordenadora pedagógica da escola.

Este estudo teve seu foco principal na primeira fase de discussões de reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, em que os atores envolvidos foram os professores e a coordenação da escola. Posteriormente, após essa primeira etapa, os demais membros da comunidade escolar participaram desse processo de reconstrução. No entanto, esta pesquisa ateu-se apenas a etapa que envolveu os professores e coordenadora pedagógica da escola.

Reforçamos a relevância deste estudo considerando que a avaliação e a reconstrução do PPP fazem parte do processo de consolidação das escolas de educação infantil. Segundo os autores Ricieri e Santos (2016, p.182), “as discussões e as interações de teóricos vêm propiciando novos paradigmas e têm alterado o rumo de nossa história que está por vir agregando a ela um novo conceito de educação”. Sem dúvida, essa resolução de 2016 agrega valor significativo às escolas de Educação Infantil, fazendo cumprirem-se as normas já estabelecidas em todo o território nacional, valorizando e proporcionando ainda mais qualidade no ensino das crianças.

O processo de avaliação e reconstrução do PPP desta escola é novidade para professores e equipe gestora, pois o primeiro PPP da escola é do ano de 2017 e nunca havia sido alterado e nem avaliado coletivamente. Neste sentido tivemos como objetivo principal da pesquisa analisar as percepções dos professores de uma escola municipal de educação infantil de um município do estado do Rio Grande do Sul sobre o processo de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico. Especificamente, buscamos observar como os professores compreendem o processo de reconstrução coletiva do PPP; verificar como percebem os impactos desse documento na sua prática pedagógica;

1 Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado em educação desenvolvida por umas das autoras.

perceber como compreendem o processo de acompanhamento e avaliação deste documento.

O artigo está organizado iniciando pela descrição das decisões metodológicas, que permearam e subsidiaram as nossas discussões. A seguir, os resultados encontrados a partir dos nossos registros acerca das reflexões dos professores são apresentados e analisados. Para a análise, as quatro categorias encontradas dialogam com o referencial teórico utilizado neste estudo. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, que demonstram e elucidam nossas impressões e aprendizados durante a pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolveu-se considerando os princípios da pesquisa qualitativa em educação. Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.47), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. As percepções das professoras sobre a reconstrução do projeto pedagógico foram extraídas de dois documentos: Fichas de Avaliação e Diário de Campo. Entretanto, o contexto que propiciou as percepções dessas professoras sobre esse momento de reconstrução do teve a participação ativa da pesquisadora. As reuniões pedagógicas que levaram à releitura, avaliação e reconstrução do PPP da EMEI foram pensados e planejados no interior da escola com a pesquisadora, a coordenadora pedagógica e as 10 (dez) professoras, todas do gênero feminino.

Considerando todo esse envolvimento das professoras da escola no planejamento e desenvolvimento dos encontros, definimos que o método utilizado seria a pesquisa-ação. Segundo Thiollent, o termo pesquisa-ação pode ser definido como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada 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, 2003, p.14)

Certamente, por se tratar de uma pesquisa-ação que levou à reconstrução do PPP, muitas reflexões coletivas e discussões sobre especificidades desse documento foram desencadeadas nesses encontros pedagógicos. Entretanto, importa ressaltar que neste ensaio nos deteremos apenas nas análises dos dados coletados nas Fichas de Avaliação e nos Diários de

Campo, com o objetivo de desvelar as percepções dessas professoras e da coordenadora com a reconstrução do documento, o que não nos exime de explicar o contexto em que esses dados foram produzidos. Para Bogdan e Biklen (1994, p.48), os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”.

Os encontros contribuíram com reflexões acerca da importância da atividade de reavaliação do PPP da escola, de forma a repensar as políticas adotadas pelo atual documento. A participação do grupo nesse processo foi condição fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Mantivemos o anseio de que os encontros se constituíssem em espaços de ações e reflexões acerca das políticas fundamentais para a qualidade da educação no ensino público. Contreras (2002, p.73) trata que a “autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”. Os encontros foram realizados de modo que os professores compreendessem a importância de cada um nesse processo. Ainda segundo Contreras (2002, p.73), “[...] a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação”.

Enfatizamos que, ao final desta pesquisa, o processo de reconstrução do projeto político- pedagógico dessa EMEI teve continuidade a partir do envolvimento de outros segmentos da comunidade escolar. A coordenadora pedagógica, juntamente com as professoras, organizou uma assembléia para discussão e reescrita do documento com toda comunidade escolar, dentre eles, funcionário, pais, alunos.

As Fichas de Avaliação e Diário de Campo foram preenchidas pelas professoras e coordenadora pedagógica após os seis encontros. Cada encontro teve duração de aproximadamente duas horas. A leitura desses documentos pela pesquisadora com as demais participantes da pesquisa levou à avaliação e planejamento contínuo das reuniões pedagógicas. Elegemos essas ferramentas de pesquisa por acreditar que, dessa forma, os participantes teriam um momento para refletir individualmente sobre o que estava acontecendo, pois, durante as reuniões, as trocas de experiências eram coletivas.

O Diário de Campo sempre foi um guia fundamental para que, após os encontros, pudéssemos desenvolver a escrita individual das intervenções. Toda a intervenção exige um registro para que nada se perca e para que se mantenha o mais fidedigno relato de cada momento, registrando e apondo tanto os fatores positivos, quanto negativos. Para o autor:

[...]o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO et al., 2013, p.54).

Coletamos, em nossos Diários de Campo e Fichas de Avaliação, importantes registros das percepções e reflexões dos docentes que surgiram ao longo do processo. A partir da leitura desses documentos, encontramos, como categorias: *o desconhecimento do projeto político-pedagógico da escola; a importância do espaço coletivo de discussão; a relação do projeto político-pedagógico com a prática pedagógica desenvolvida na aula; a avaliação como elemento do projeto político-pedagógico.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que define as finalidades, os objetivos e as metas que a escola deverá seguir. Nele, estarão previstas as responsabilidades pessoais e coletivas, norteando o trabalho escolar. O ideal é que se garanta, na escola, que todos os profissionais tenham acesso e participação na construção e constante revisão do documento. Esse documento caracteriza-se como um conjunto de propostas cujo objetivo está em realizar e executar as ações lançadas no presente para o futuro, de forma a concretizar a função social da escola, tornando o espaço da instituição campo emancipatório, voltado para o desenvolvimento global de cada sujeito.

Segundo Veiga (2012), precisamos pensar o projeto político-pedagógico de forma a pensar uma nova gestão que supere a fragmentação do trabalho pedagógico, buscando novas organizações do trabalho, em que haja constante reflexão. Para a autora, sete elementos básicos devem ser apontados no documento, são eles: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação” (VEIGA, 2012, p.22).

Os objetivos e metas que a escola deseja alcançar devem ser objetos de constante reflexão sobre o cotidiano escolar. Veiga (2012, p. 32) reforça que compreender esse documento a partir dessa perspectiva leva a um processo

de reflexão contínua. Para consolidar o PPP, a escola “precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta”.

De pronto, é possível afirmar que o PPP, sem dúvida, é processo político e de resistência. Mostrar e defender as características e anseios da escola é papel fundamental, que deve estar presente em cada página desse documento, considerando que, para Veiga (2012, p.32), [...] “é importante destacar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola”. Nas palavras de Veiga:

Construir projetos Político-Pedagógicos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos. Tais projetos definem as ações que se quer realizar e assumem o plano global da instituição visando configurar lhe uma sistematização, desde a dimensão compreensiva à efetivação (VEIGA, 2012, p.33).

A primeira etapa deste estudo foi destinada para a realização da releitura do projeto político-pedagógico, quando nos deparamos com o desconhecimento por grande parte do grupo em relação ao teor do documento. Essa releitura, e de leitura para alguns, foi acompanhada da reflexão de concepções teóricas atuais sobre o Projeto Político-Pedagógico. As discussões desencadeadas a partir dessa dinâmica constituíram-se num importante espaço de reflexão sobre as questões que permeiam o documento, assim como as responsabilidades de cada profissional de educação. Para Veiga (2012), esses estudos que avaliam e reconstróem os projetos político-pedagógicos das escolas vêm se tornando cada vez mais presentes e importantes nos espaços escolares. De acordo com Veiga (2012, p.11), “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação o seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

À medida que fomos realizando as discussões, tomamos conhecimento dos elementos constitutivos do PPP da escola. Compreendemos o quanto é necessário que todos os profissionais que atuam em determinada escola tenham conhecimento desse documento. Após esse encontro, foi possível observar, a partir das reflexões no diário de campo, que existia entre os professores um *desconhecimento do projeto político-pedagógico da escola* em que atuam:

Eu não participei da construção do PPP que está vigente, para falar a verdade nunca tinha visto, fui ver agora para realizarmos esse trabalho (Diário de Campo - P5).

Eu cheguei esse ano na escola, e não tive oportunidade, até o momento, de ver o PPP da escola, acho que seria importante que os professores que chegam novos na escola pudessem ler para ficar inteirados sobre a escola (Diário de Campo - P9).

Durante a análise das reflexões extraídas do diário de campo, percebemos o quanto esse desconhecimento PPP, por parte dos professores que não participaram da elaboração da primeira versão do documento, incomodava e causava anseio em compreender e sentir-se sujeito participativo nas políticas escolares. Neste sentido, Veiga (2012) alerta que, conforme o documento é construído, este deve tornar-se parte do cotidiano dos profissionais e não ser guardado como mero cumprimento das obrigatoriedades. Nas palavras da autora:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2012, p.13).

Observamos que o PPP dessa escola não estava sendo vivenciado, sendo manuseado pelos profissionais da Educação apenas durante o período de sua eventual reformulação, mas sem fazer parte do dia a dia de todos.

Uma das possibilidades para que o projeto político-pedagógico seja, de fato, um documento que represente mais do que o cumprimento de burocracias exigidas, é assumi-lo como um processo em permanente avaliação e reconstrução, que requer a participação de todos os envolvidos. Sendo assim, destacamos a relevância de toda a comunidade escolar no engajamento desse trabalho sem desconsiderar o que nos indica Gadotti, que trata como devemos utilizar o espaço escolar:

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007, p.11).

Entendemos, como a autora citada, que é no trabalho coletivo que se evidenciam as contradições, conflitos, tensões e diferentes significados atribuídos à escola que, ao serem evidenciados, vão sendo ressignificados coletivamente, ressignificando as concepções coletivas da escola. Veiga (2012, p.31) complementa que “dessa forma, descobrimos novas relações, reformulamos ou reconfiguramos fatos conhecidos, trilhamos caminhos para descobrir o significado do que está sendo construído”.

Nessa perspectiva, outra importante categoria extraída das fichas de avaliação refere-se à *importância do espaço coletivo de discussão pelos professores*. Algumas considerações trazidas pelos participantes da pesquisa apontam:

O que pra mim foi muito importante é ter um momento coletivo entre o grupo escolar para discutir a elaboração do PPP de forma que contemple as necessidades de todos (Ficha de Avaliação - P2).

O encontro descontraído e bem reflexivo sobre os problemas que enfrentamos no dia-a-dia (Ficha de avaliação - P1).

A turma se encontrar, discutir a importância do PPP para nortear nosso trabalho, confraternizar e acertar questões estruturais da escola (Ficha de avaliação - P5).

As fichas de avaliação explicitam que os momentos de reflexão coletiva são escassos no espaço escolar. Os professores destacaram a importância do momento de discussão coletiva provocada pela pesquisa-ação e a necessidade de todos compreenderem, de fato, quais são as demandas a serem atendidas. Percebemos que os professores comprometem-se com os documentos que lhes foi possibilitada apropriação em algum momento da sua trajetória. Uma das funções do PPP é viabilizar a democratização no espaço escolar, e repensá-lo, com frequência, é tarefa fundamental para a qualidade do fazer pedagógico. Os envolvidos compreendem o papel de cada um como agentes de transformação. Para Veiga (2012, p. 32), a construção do Projeto Político-Pedagógico requer “continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”. Para a autora, a gestão democrática é um dos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico que busca romper com a “separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática” (VEIGA, 2012, p. 19). Nessa concepção, a prática pedagógica não é mais o lugar de execução de algo pensado e planejado por outras instâncias.

Os professores, ao repensarem o PPP a partir de encontros coletivos, que promovam a participação do maior número de envolvidos possível, podem perceber em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica (VEIGA, 2012). Souza (2016, p.54) contribui com essa reflexão ao admitir que a prática pedagógica “tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como prática revolucionária ou como prática crítica”. Neste sentido, os professores perceberam essa relação durante as reflexões e trazem essa preocupação que surge como uma das nossas categorias encontradas: a *relação do PPP com a prática pedagógica*. A fala das professoras evidencia essa relação:

Eu já me sinto mais amparada depois das nossas discussões sobre o PPP, antes eu nem sabia o que pensávamos como coletivo (Diário de Campo - P3).

Tenho certeza que daqui pra frente quando o PPP tiver sido rediscutido, vamos ter clareza sobre nossa prática da sala de aula (Diário de Campo - P7).

Neste sentido, esses professores entenderam, a partir desses encontros, que o PPP “tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 2012, p.15). A concepção de que a prática pedagógica desenvolve-se paralelamente ao projeto político-pedagógico pode prejudicar o potencial de transformação da prática. Vale ressaltar o que alerta Souza:

a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdo que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social (SOUZA, 2016, p.38).

Observamos que a cada encontro o grupo de professores foi se apropriando das discussões, valorizando a cada dia mais o PPP como documento que se relaciona intimamente com a prática pedagógica. As metas, os objetivos definidos nesse documento, para serem atingidos também dependem do planejamento do docente, dos processos de ensinar e aprender que são desencadeados.

Na etapa final da pesquisa-ação, o grupo de professores solicitou refletir acerca do acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico. Para Veiga:

A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (VEIGA, 1995, p.32).

Considerando o que nos traz Veiga (1995), entendemos que a etapa da avaliação é tão importante quando a etapa de construção do PPP. Monitorar o alcance dos objetivos e metas definidos nesse documento também garante que ele seja vivenciado na escola. A sociedade e os contextos em que as escolas estão inseridas estão em mudanças permanentes, sendo que esse documento requer constante revisão. Salientamos que a dimensão da avaliação mostrou-se presente durante todos os encontros, já que todos se preocupavam que a própria escola se apropriasse dessas permanentes discussões e avaliações do documento. Os professores ressaltaram a *avaliação como elemento do projeto político-pedagógico* e alguns foram enfáticos, conforme demonstram as falas extraídas dos diários de campo:

Tem que ter nesta reformulação uma previsão de quando vamos rediscutir o PPP, se não vai acontecer o mesmo que antes, ficar em uma gaveta sem o conhecimento da maioria (Diário de Campo - P7).

Na minha ideia, temos que deixar estabelecido as revisões referentes ao PPP, para que possamos sempre voltar ao documento e avaliar nossas práticas (Diário de campo - P4).

Os professores entendem que a avaliação deve acontecer permanentemente pelo professor durante a sua prática pedagógica e, posteriormente, socializadas em um encontro coletivo em dois momentos: no início e no final do ano letivo. No início do ano, com o objetivo de projetar as atividades escolares de forma a organizar o calendário, buscando atender às demandas da instituição e à melhor organização do trabalho pedagógico. Ao final do ano, para, efetivamente, avaliá-lo no sentido de auxiliar a reformulação da organização da escola e do trabalho pedagógico para o próximo ano.

Ressaltamos que esta foi uma alternativa encontrada por esse grupo de professores no momento da pesquisa e que, no decorrer desse processo,

novas alternativas podem ser encontradas. Para Veiga (1995, p.32), “acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto Político-Pedagógico”. Ao desencadear a avaliação e acompanhamento dessas atividades, a própria organização da escola é avaliada. Conforme Alarcão (2001, p.26) a escola, “atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa”.

As percepções dos professores dessa escola municipal de educação infantil sobre a pesquisa-ação realizada demonstraram que foi desencadeado um processo de reflexão sobre o PPP da escola que, considerando as falas analisadas, tem potencial para fazer parte de um movimento muito maior e mais amplo assumido pelos próprios atores dessa instituição de ensino, envolvendo outros segmentos como pais, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou observar as percepções dos professores durante a primeira etapa da reconstrução do projeto político-pedagógico de uma escola municipal, analisando de que forma os professores compreenderam o processo, destacando suas percepções e anseios enquanto agentes diretos de mudança.

Destacamos que esta pesquisa deteve-se na primeira etapa da reconstrução do projeto político-pedagógico, que envolveu coordenação pedagógica e docentes. Entendemos a importância do documento na prática cotidiana do professor, em seu fazer pedagógico, para que, posteriormente, as discussões pudessem ser estendidas aos demais membros da comunidade como funcionários, os responsáveis pelos alunos e pela comunidade em geral.

Defendemos que o espaço coletivo de discussão sobre esse documento deve ser mantido nas escolas, promovendo a reflexão para a posterior reescrita coletiva dos objetivos e metas a serem alcançados. Utilizar o espaço da escola para realizar nossos estudos e reflexões tornaram as percepções dos docentes ainda mais significativas.

A primeira percepção dos docentes sobre o processo de reconstrução do PPP foi em relação ao desconhecimento do documento pelos professores que chegaram na escola após a sua construção, no ano de 2017. Dos 10 (dez) professores da escola, 2 (dois) desconheciam totalmente o documento

e os outros 8 (oito) só se envolveram parcialmente com o PPP no período de construção. Após esse período, o projeto político-pedagógico não foi tratado nas reuniões pedagógicas da escola.

Os professores foram receptivos ao espaço coletivo de construção do PPP, salientando as potencialidades deste momento. Observamos que essa EMEI nunca havia destinado um espaço para a discussão do seu projeto pedagógico entre os professores.

A relação do projeto político-pedagógico com a prática pedagógica e a avaliação permanente desse documento foram dois pontos percebidos e destacados pelos professores. Os participantes da pesquisa salientaram a relação do projeto político-pedagógico com a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. E não menos importante entenderam a avaliação como elemento do projeto, sendo necessária constante reflexão sobre, compreendendo que este foi o início do processo de apropriação e que novas discussões devem surgir para enriquecer ainda mais o PPP.

Ressaltamos que, após 2 (dois) anos da exigência desse documento pela Secretaria Municipal de Educação, não foi realizada pela escola qualquer atividade que buscasse dar continuidade aos estudos e consolidação desses documentos, como regimento escolar e projeto político-pedagógico. Compreendemos que, para que, de fato, essas escolas de educação infantil consolidem-se, é necessária a legitimação dos seus documentos e constante revisão. A constante releitura de tais documentos norteadores torna-se fundamental para a construção do espaço educativo. A SME desse município ofereceu curso de formação para os docentes no período de construção do projeto político-pedagógico em 2017 mas, após esse período, não desencadeou nenhuma atividade para auxiliar as EMEIS nesse processo.

Nossos estudos revelaram a intenção dessa prática por parte dos educadores envolvidos, uma vez que os registros dimensionaram a necessidade de haver o maior envolvimento de todos nesse processo de reelaboração, em que revisar o documento deve ser regra e não excepcionalidade. A consolidação das EMEIs, enquanto escolas de Educação Infantil, só haverá se, de fato, acontecer à efetivação desses documentos, que só ocorrerão com o passar do tempo e, neste sentido, as reuniões pedagógicas devem desempenhar papel fundamental no cotidiano das escolas. Entendemos que esse processo pode ser potencializado se Secretaria Municipal de Educação assumir esse compromisso com as escolas.

A pesquisa também aponta para novos estudos que revelem quais os motivos que levam a gestão pública a “engavetar” os documentos norteadores,

referindo-se a eles apenas em momentos excepcionais, distanciando a comunidade, propiciando, assim, o desconhecimento de tais registros, voltando o objetivo apenas ao cumprimento de burocracias, e não os legitimando como documentos de identidade escolar. Como bem expressa Veiga:

a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2012, p. 14).

As percepções dos docentes durante a pesquisa evidenciam que eles compreendem o seu papel nas decisões da escola, valorizam a autonomia no seu trabalho e que o trabalho realizado de forma coletiva torna ainda mais significativos os resultados que contribuem para pensar a sociedade que queremos e que concepções de educação infantil serão consolidadas na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BUJES, M.I. Educação Infantil – Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011 [p.13-22].

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

CRAIDY, C. M. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011 [p.23-26]

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Z M R. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RICIERE, João Guilherme Barreto Prandini. SANTOS, Mateus Mioto Dos. Aspectos Sociais e Históricos da Infância e Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n. 1, p.174-183, 2016.

SOUZA, Maria Antonia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação superior:** Projeto Político-Pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

A PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS ORAL

CLÁUDIA BOTELHO SILVA

Professora de Língua Inglesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá - RJ, cbotelhosilva@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões oriundas dos resultados de uma pesquisa de mestrado na área da Educação. Um dos objetivos era observar quais metodologias escolhidas pela docente contribuíam para o desenvolvimento da oralidade do inglês. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um “mergulho” na sala de aula de uma turma do sétimo ano, para observar o cotidiano escolar. Nossa pesquisa desenvolveu-se na perspectiva metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES; GARCIA, 2008; OLIVEIRA; ALVES, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Os dados foram produzidos por meio de observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com a docente e um grupo de 12 alunos. Concluímos que a Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu (2001) foi a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da oralidade do inglês e que o uso de música como ferramenta de ensino (VICENTINI e BASSO, 2008; MEDINA, 1993; MAESS et al, 2001; CRUZ-CRUZ, 2005; TAGLIALATELA, 2012; KARA e AKSEL, 2013) promovia uma maior fixação das estruturas gramaticais e do vocabulário que a docente pretendia ensinar, além de ser a estratégia de ensino mais apreciada pelos estudantes.

Palavras-chave: Estudos do Cotidiano, Metodologia de ensino do inglês, Ensino do inglês com música.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que o ensino do inglês pode ampliar a visão de mundo dos jovens do ensino fundamental, ainda que eles não tenham maturidade para compreender a importância de tal aprendizado em suas vidas. O papel da escola é sensibilizá-los, despertando o interesse para que venham a aprofundar-se mais no estudo do idioma no futuro.

Acreditamos que é na educação básica, mais especificamente no ensino Fundamental II (sexto ao nono ano de escolaridade), que devemos investir no ensino do inglês como língua estrangeira, pois ao término deste segmento os alunos terão sido expostos ao idioma durante um período, que, supostamente, os permitiria atingir um nível de fluência na língua que os possibilitaria participar em conversações.

(...) quero insistir na Educação Básica, que é nosso ponto fundamental – aliás, fundamental mesmo é a Educação Fundamental. É o ponto em que está o gargalo deste país. O ensino superior é importante, é sonho de muita gente. Multidões foram integradas. Muito bem. Mas é bem mais difícil mexer no ensino fundamental, e é ali que se constrói a desigualdade. E precisamos parar de dizer que tal projeto de inclusão, de educação, “fracassou”. O Brasil é uma história de êxito. Êxito extraordinário na construção de um país que é desigual e excludente. Temos que estudar não necessariamente o fracasso de tal ou qual projeto na direção da inclusão e da igualdade de oportunidade (...) (RIBEIRO, 2018, p. 104).

Faz-se necessário que as práticas docentes sejam *desinvizibilizadas*, no sentido do reconhecimento de que há muita coisa de qualidade acontecendo dentro dos muros das escolas públicas. Elas precisam ser mostradas à sociedade que acaba reproduzindo as falas daqueles que desconhecem o real valor do espaço público de produção de conhecimento. É por isso que a nossa pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas busca desinvizibilizar práticas de ensino do inglês que têm contribuído para o desenvolvimento linguístico dos alunos da turma pesquisada.

Partimos da ideia da aposta de Pascal¹, que o faz entendendo que temos sempre mais de uma maneira de perceber uma situação. A gente tem, sempre, que apostar em alguma coisa quando não temos como provar se algo é verdadeiro ou não, e devemos escolher o lado que nos dá melhor chance de fazer boas coisas. Portanto, ao acreditarmos que é possível desenvolver a oralidade do inglês em contexto de escolas públicas regulares, nós, professores, nos empenhamos para que tal objetivo seja atingido. Devemos acreditar nas infinitas possibilidades de ensino do inglês em contexto escolar que são bem-sucedidas. Ao abordarmos a questão do ensino sob essa ótica, temos condições de trabalhar com o melhor possível ainda não realizado (SANTOS, 2000).

Ao nos depararmos com uma percepção de caminhos possíveis que uma sociedade pode assumir, devemos nos fazer a seguinte pergunta: qual deles tem mais chance de tornar-se realidade? Sempre levando as circunstâncias em consideração, nunca é demais lembrar. Se posso lutar em prol de mais democracia, de mais igualdade, sem me prejudicar, é esse o caminho que vou trilhar. Assim, temos a equação da produtividade do resultado que se busca, sem esquecer que tudo é provisório. Quando ficamos focados em uma única possibilidade, não avançamos. Entendemos que a escola tem um compromisso com a cidadania. Em texto recente, Carvalho (2017) retoma as considerações de Paulo Freire, reconhecendo suas contribuições para uma educação cidadã. Para Freire, “a expressão “cidadania” ganha sentido “como condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Quer dizer, usufruindo de tudo aquilo a que teria direito, encontrando-se em situação de servir-se do que seria seu por direito” (FREIRE, 2001, p. 25 apud CARVALHO, 2017, p. 106-107).

Aproveitamos para articular o conceito de cidadania com aquele proposto por Oliveira (2013), em que ela fala de uma educação na cidadania, uma vez que entende o aluno como um cidadão em processo de educação. Aqui, não falamos de educação para a cidadania. “(...) rompemos, mesmo sem o explicitar, com o modelo dominante do que é e do que deve ser a vida cidadã na qual se equilibram direitos e deveres predefinidos em relação ao Estado” (OLIVEIRA, 2013, p. 199).

1 A Aposta de Pascal é uma proposta argumentativa de filosofia apologética criada pelo filósofo, matemático e físico francês do século XVII Blaise Pascal. Ela postula que há mais a ser ganho pela suposição da existência de Deus do que pelo ateísmo, e que uma pessoa racional deveria pautar sua existência como se Deus existisse, mesmo que a veracidade da questão não possa ser conhecida de fato. Definição extraída da wikipedia. Disponível em www.wikipedia.org. Acesso em 26/02/2019.

Inicialmente cabe lembrar que a escola – laica e gratuita – como o conceito de cidadania e direitos humanos é coetânea do advento dos Estados soberanos, cuja função social tem oscilado, ao longo da modernidade, entre a promoção das condições para produção e/ou reprodução do *status quo* (REIS, 2006, p. 64).

Acreditamos em um ensino da língua inglesa em contexto escolar que vá além do *To be*, que é o verbo que significa ser e estar em inglês. Escolhemos mencionar esta estrutura verbal, especificamente, porque a maioria dos alunos e ex-alunos do ensino regular relata que o *To be* é o único verbo ensinado nas aulas de inglês. Muitos chegam, jocosamente, a questionar porque a disciplina ainda existe na grade curricular. Todavia, existem pesquisas que mostram que sempre é possível aprender mais do que o verbo *To be* em contexto escolar (ARRUDA, 2014; BRAGA, 2015; HIRATA, 2012).

Partindo da ideia de “usos” de Michel de Certeau (1994), buscamos compreender que *usos* esses alunos fazem do inglês que trazem de casa e do inglês que aprendem nas aulas?

Certeau debruça-se sobre temas singulares da vida cotidiana do homem comum a partir de um conjunto de metodologias, característica da investigação do cotidiano. Num de seus trabalhos mais importantes, *A Invenção do Cotidiano*, vol. I, ele desenvolve a teoria da atividade produção-consumo inerente à vida. De acordo com De Certeau, a vida cotidiana é criativa e se reinventa permanentemente, concepção distinta de uma visão de senso comum que vê o cotidiano apenas como repetição e reprodução do instituído. Sua abordagem consiste em desvendar os mecanismos que transformam indivíduos em sujeitos. Para ele, o conjunto de práticas cotidianas de consumo, de leitura ou de forma de habitar engendra maneiras autônomas de enfrentamento do poder instituído. Ao descrever as “artes de fazer” e as “maneiras de fazer” dos sujeitos praticantes, Michel de Certeau defende as práticas e os usos como subversores das estratégias das instituições tecnocratas e culturais (PEREZ; AZEVEDO, 2008, p. 22-23).

Objetivos

Assim, queremos entender que usos os estudantes fazem do inglês que aprendem, tanto na escola como fora dela, ou seja como fazem para se apropriarem desse novo idioma, e se chegam ao estágio de praticá-lo. E quais

metodologias e estratégias de ensino são capazes de criar um ambiente que facilite o aprendizado do inglês, por meio do diálogo com a bagagem cultural dos estudantes e seus interesses pessoais.

Um passeio pela Linguística

Chomsky² foi um dos primeiros linguistas a focalizar o estudo sobre a fala, o uso desse sistema, ou seja, a *communicative competence* (competência comunicativa, ou seja o conhecimento e o domínio das regras gramaticais de uma língua), mas não se interessou pela *communicative performance* (desempenho comunicativo, ou seja, ser capaz de compreender as estruturas linguísticas de uma língua, assim como seus aspectos culturais e ser capaz de usar esse conhecimento para interagir com outros falantes). O interesse de estudo pela interação entre falantes de um idioma - *the communicative performance* começa a surgir com Canale e Swain³ nos anos 1980. Canale & Swain utilizam o termo *communicative competence* como um termo mais abrangente do que aquele utilizado por Chomsky. Segundo esses dois linguistas *the communicative competence* compreende quatro competências: a **gramatical** (a habilidade de produzir enunciados gramaticalmente corretos) a **discursiva** (a habilidade de produzir enunciados que sigam padrões de coerência e coesão) a **sociolinguística** (a habilidade de produzir enunciados sociolinguisticamente apropriados) e a **estratégica** (a habilidade de superar embaraços durante a fala, como, por exemplo, buscar outras estratégias para se comunicar, linguagem não verbal, paráfrases, caso falte um vocabulário específico durante uma conversação). A partir do momento que o aluno se apropria da competência comunicativa (*communicative competence*) o ensino da gramática torna-se apenas um veículo para que a comunicação ocorra, e não mais um fim em si mesmo. A interação ganha espaço, o aprendiz tem uma maior participação no processo de aprendizagem e torna-se mais responsável também.

2 Chomsky sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano (isto é, é parte do patrimônio genético dos seres humanos) gramática universal. Não temos consciência desses princípios estruturais assim como não temos consciência da maioria das nossas outras propriedades biológicas e cognitivas.

3 Meryll Swain, linguista da Universidade de Toronto, Presidente da Associação Norte-Americana de Linguística Aplicada, em 1988; PhD pela Universidade da Califórnia. Swain ficou também conhecida pelo trabalho desenvolvido com Michael Canale sobre competência comunicativa.

Segundo Chomsky (1965): todo bebê já nasce com as regras pertinentes a todas as línguas na sua mente, ou seja, uma Gramática Universal. A partir dessas regras ele vai construindo as regras gramaticais da língua que ele estiver aprendendo, no caso, a língua materna. Um processo semelhante se dá quando o indivíduo aprende uma segunda língua.

O Modelo do Monitor de Stephen Krashen é o exemplo de uma teoria de aprendizagem que deu origem a um método de ensino: o Método Natural⁵⁴De acordo com Krashen (1982 apud CALLEGARI, 2006), esse Modelo está baseado em cinco hipóteses:

1. A primeira hipótese é a que faz a distinção entre aquisição e aprendizagem. Segundo Krashen, a aquisição se dá no nível do inconsciente, assemelhando-se ao processo de aquisição da língua materna, ao passo que a aprendizagem ocorre de maneira consciente, como resultado de uma explicação sobre a língua-alvo. Para Krashen, o aprendiz só atinge um nível de fluência que o assemelhe a um nativo se houver aquisição.
2. A segunda hipótese é a do *Monitor*. Nesta hipótese, Krashen postula que o conhecimento internalizado através da aquisição funciona como um dispositivo que funcionará como um autocorretor das estruturas que o aprendiz enuncia, mas para isso ele também precisa conhecer as regras da língua que tenham sido ensinadas via comunicação real, uma vez que ele crê que o foco do ensino da língua inglesa deve ser na comunicação e não no aprendizado de regras. Esta hipótese é mais utilizada no processo de escrita, em que o foco está mais no conteúdo, do que no processo da fala.
3. A terceira hipótese é a da *Ordem Natural*, que está relacionada à aquisição e não à aprendizagem. Para o linguista, há uma ordem definida na aquisição de estruturas gramaticais da língua estrangeira.
4. A quarta hipótese é a do *Insumo, ou mostras da língua-alvo*. Para que a aquisição ocorra, o professor precisa trazer para a sala de aula amostras do inglês que estejam um nível acima do seu, ou seja, $i+1$, entenda-se por (i) o nível de conhecimento que o aluno possui do idioma e (+1) o insumo trazido pelo professor, e tudo dentro de um contexto que seja compreensível para o aluno. Krashen acredita que

4 O Método Natural é uma forma de aprendizado de línguas idealizado por Tracy Terrel (1972) e Stephen Kashen (1982). Esse método considera a comunicação como a função primordial da língua e o significado mais importante do que a forma.

a fala não pode ser ensinada, uma vez que emerge como resultado da exposição constante a um insumo compreensível.

5. E, finalmente, a quinta hipótese é a do *Filtro Afetivo*, que pode ser descrito como uma barreira imaginária que impede o aprendiz de se apropriar do insumo que recebe. O filtro afetivo refere-se a aspectos emocionais, como *stress*, medo, ansiedade, tédio, etc. Este filtro é considerado alto, quando o aluno estiver emocionalmente abalado, e baixo, quando ele estiver se sentindo descontraído e motivado a aprender. Assim sendo, acreditamos que o conhecimento destas hipóteses por parte do professor de inglês é de grande valia durante o processo de *ensinoaprendizagem* (CALLEGARI, 2006)

Rivers (1987) também afirma que a interação na L2/LE possibilita aos alunos o aumento de seu estoque linguístico quando ouvem ou leem material autêntico de língua ou, ainda, quando ouvem/leem a produção de seus colegas de classe em discussões, resoluções de problemas ou diários dialogados. (XAVIER, 2000, p. 4).

Para ilustrar a discussão acima, trazemos o relato de Malinowski (1975) cujo texto, *Confesiones de ignorancia y fracasso*, narra sua pesquisa de campo nas ilhas Trobiand em junho de 1915, e ele aproveita para fazer um breve relato de como se deu seu aprendizado da língua do povo nativo. Ele relata que após ter feito um estudo metuculoso do material linguístico que ele possuía e de ter praticado o idioma por aproximadamente dois meses ele passou a acompanhar a conversação entre os nativos. “(...) acho que um conhecimento completo de qualquer língua nativa é muito mais uma questão de familiaridade com seus hábitos sociais e arranjos culturais que de memorizar longas listas de palavras ou de compreender os princípios de gramática e sintaxe (...)” (MALINOWSKI, 1975, p. 146).

Considerarei pertinente esse exemplo, pois as considerações de Malinowski foram feitas no ano de 1915, mesmo período em que o método natural despontava como referência no ensino de uma língua estrangeira, e as noções de competências discursiva e sociolinguística ainda nem eram conhecidas, podemos dizer que Malinowski, apesar de não ser um linguista, já era um visionário sobre as futuras metodologias de ensino de idioma que ainda seriam criadas. Achei interessante o relato do pesquisador, pois trata-se das percepções de uma pessoa que tinha acabado de aprender um idioma diferente do seu, através da imersão no ambiente nativo do idioma

falado durante um período considerável. Tal imersão lhe rendeu o desenvolvimento da habilidade oral do idioma.

Savignon (1983) cita o testemunho de Montaigne durante seu aprendizado da língua latina, que se deu através de aulas de conversação, em vez de ser através do aprendizado e da análise de estruturas gramaticais da língua. “*Without methods, without a book, without grammar or rules, without a whip and without tears, I had learned a Latin as proper as that of my schoolmaster*”⁵ (SAVIGNON, 1983, p. 47 apud RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 68).

A forma de aprender um idioma, descrita por Montaigne, pode ser entendida da seguinte forma “Só se aprende o que se pratica”. “Aprende-se, fazendo (DEWEY, 1959). “Não importa que se trate de uma habilidade, uma ideia, um controle emocional, uma atitude ou uma apreciação, pois só uma experiência de situação real da vida efetiva a aprendizagem” (SCHMIDT, 2009, p. 149). Nesta metodologia, a prática permeia todo o aprendizado, aprende-se praticando através do uso constante do idioma. Uma outra característica deste método é o fato dos professores prepararem o plano de curso e as atividades, de acordo com as necessidades dos alunos.

Ao analisarmos a maneira pela qual a aprendizagem se dá, podemos dizer que esse método prioriza o princípio da comunicação, que é visto como o objetivo principal dessa metodologia. Portanto, acredita-se que as atividades que façam os alunos se comunicarem entre si, são as que promovem a aprendizagem da língua. Um outro elemento importante é o princípio das tarefas. Assim, Bryan Magee, no seu trabalho História da Filosofia (1999), nos lembra que Dewey:

(...) defendia a ideia de que a educação das crianças devia basear-se na abordagem da solução de problemas, ou seja, aprender fazendo, porque ela combina ser prático com tomar ciência da importância da teoria, encorajando as crianças a serem imaginativas em ambos os níveis e tornando-as competentes em todos os campos da atividade humana (MAGEE, 1999, p. 191 APUD SCHMIDT, 2009, p. 137-138).

Dessa forma, as atividades nas quais a língua é usada para executar tarefas significativas, utilizando o inglês, são as que promovem a aprendizagem do idioma. Destaca-se, também, o ensino de vocabulário que seja relevante para o aluno, uma vez que é esse tipo de vocabulário que dará

5 Sem métodos, sem um livro, sem gramática ou regras, sem lágrimas, tampouco um chicote, eu aprendi um latim tão correto como o falado por meu professor.

suporte para o processo de aprendizagem, e, finalmente, escolhem-se as atividades de aprendizagem que permitirão que os alunos usem o idioma de forma autêntica em atividades que reproduzam contextos da vida real, em vez de ficarem repetindo frases descontextualizadas.

As escolhas metodológicas para o ensino de uma língua estrangeira sempre se basearam no tipo de domínio do idioma que nossos aprendizes necessitavam na época em que se dava o aprendizado, se era o desenvolvimento da habilidade oral ou o desenvolvimento da leitura. Nos dias atuais, o inglês é o idioma mais utilizado para fins comerciais e acadêmicos, mundialmente falando, mas há quinhentos anos, o latim ocupava esse espaço, no mundo ocidental. Ele era ensinado através do Método Gramática-Tradução. Consequentemente, naquele tempo, a maneira utilizada para ensiná-lo nas escolas era considerada o modelo de método de ensino de qualquer outro idioma.

A Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu

Kumaradivelu é um linguista indiano que criou os pressupostos do que ele chama de Pedagogia do Pós Método, ele classifica essa abordagem de ensino como uma pedagogia, pois ela vai além das questões envolvendo técnicas e estratégias de ensino trazidas por todo método de ensino de um idioma. Uma pedagogia é um termo mais abrangente que contempla os aspectos socioculturais dos aprendizes, levando em consideração suas bagagens de conhecimento e seus interesses no aprendizado do idioma.

Trata-se de uma pedagogia tridimensional, que aborda os seguintes aspectos no processo ensino-aprendizagem: particularidade (*particularity*), praticidade (*practicality*) e possibilidade (*possibility*) (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

Para Kumaravadivelu (2001) toda pedagogia, assim como a política, é local, ou seja, precisamos levar em consideração as especificidades do espaço em que ela atuará. As possíveis causas do insucesso de muitos métodos de ensino de idioma estão relacionadas à falta de afinidade entre os pressupostos metodológicos e a realidade dos alunos. Portanto, a particularidade tem que ser um alvo a ser perseguido pelos professores (BECKER, 1986). Portanto, a pedagogia da particularidade só pode ser exercida com a ajuda da pedagogia da praticidade, ou seja, sem a prática pedagógica atrelada ao conhecimento da teoria, o professor não conseguirá tornar-se sensível às particularidades discentes, e do ambiente escolar como um todo.

A pedagogia da praticidade abre caminho para a chegada da pedagogia da possibilidade. Essa pedagogia tem como objetivo empoderar os aprendizes, e possibilitar aos estudantes e professores oportunidades para refletirem sobre o *status quo* que, na maioria das vezes, os subjuga (KUMARADIVELU, 2001, p. 542).

METODOLOGIA

Como nossa pesquisa envolveu seres humanos, antes de iniciá-la, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil. O projeto intitulado "Pesquisando sobre o desenvolvimento da oralidade do inglês em contexto de escolas públicas regulares" está registrado sob o número de CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 04095918.7.0000.5284.

Todos os alunos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento (TA) e os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a professora também assinou o TCLE. Além disso, obtivemos a consentimento da Direção da escola para a realização da pesquisa através de documento assinado pela própria Direção.

Após a fase de submissão do projeto para apreciação e consequente aprovação na Plataforma Brasil, demos início à pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Lage, que é uma escola da rede pública estadual da rede Fundação de Apoio à escola Técnica (FAETEC), subordinada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Esta escola encontra-se situada no bairro Barreto, considerado um bairro de periferia, na cidade de Niterói-RJ. A escolha da escola se deu pelo fato de eu já ter trabalhado lá durante dez anos (2000-2011) o que facilita o meu trânsito na escola, além de ser, também, uma escola pública. Esta escola recebe alunos do próprio bairro em que está localizada e também bairros vizinhos, e do município de São Gonçalo; sua clientela é de alunos oriundos de famílias da classe trabalhadora, muitos deles residem em comunidades que apresentam risco social, o que faz com que a escola se encaixe no perfil socioeconômico cultural da nossa pesquisa.

Utilizei entrevistas semiestruturadas com a professora e um grupo de alunos. Esse tipo de entrevista não segue um formato fixo de perguntas e respostas, as perguntas servem apenas de guia para que a conversa flua e os entrevistados possam falar da forma mais livre possível. Essa modalidade de entrevista me auxiliou a compreender a avaliação/opinião dos alunos sobre

o trabalho na/da escola. Como eles avaliavam as diferentes situações relacionadas ao trabalho com a língua inglesa na escola; como eles percebiam coerência entre a proposta e a prática; quais expectativas eles possuíam que se confirmaram e o porquê eles pensavam que isso ocorria; qual a relação que estabeleciam com o anteriormente aprendido.

Pressupostos epistemológicos dos estudos do cotidiano escolar

Nossa pesquisa desenvolveu-se na perspectiva metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES; GARCIA, 2008; OLIVEIRA; ALVES, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Optamos pelo uso do plural nos/dos/com para demonstrar a pluralidade presente no cotidiano, uma vez que ele é um fenômeno que acontece em rede. Portanto, todos os ambientes escolares contam, pois o nosso olhar transcende o que acontece na sala de aula.

A escolha pela pesquisa com os cotidianos deve-se à compreensão de que o cotidiano é um espaço de criação, é um espaço onde aquilo que está previsto se modifica pela ação dos sujeitos, pelos conhecimentos anteriores, pelas capacidades, pelas condições de trabalho e por tantas outras razões que fazem de cada realidade uma experiência diferente de todas as outras (CERTEAU, 1994). Acreditamos, ainda, que o conhecimento se tece em redes em que todos esses aspectos se relacionam e interagem. Portanto, para saber como se desenvolve o que está previsto, é preciso estar presente no ambiente que pretendemos investigar (OLIVEIRA e ALVES, 2008). O conhecimento produzido na escola nasce das múltiplas relações entre a bagagem de conhecimentos que os estudantes e professores trazem de casa e as conexões destes com os conteúdos apreendidos e construídos em sala de aula e a vivência de mundo de seus pares também.

Quando estamos mergulhados no cotidiano, vemos os detalhes. Ao passo que de longe não os vemos, Certeau (1994), quando fala da contemplação de Manhattan, atesta que “do alto do World Trade Center, vemos toda a cidade”. Vemos tudo, mas na verdade não vemos nada, porque não conseguimos ver os detalhes do que acontece. Do alto, eu vejo tudo, mas não compreendo nada. Só conseguimos essa percepção quando estamos andando. Pois, quanto mais longe, menos se percebe o que se está vendo, por conseguinte, somente quando mergulhamos é que vamos compreender o que estamos vendo.

A ideia da modernidade é de que o observador tem que ter um olhar externo, ele tem que se distanciar do objeto. E quando estamos longe, o único sentido que usamos é a visão, ou seja, o sentido privilegiado na perspectiva moderna é a visão, não sentimos os cheiros, não escutamos. E como não sentimos os acontecimentos, explicamos o que vemos. Ao passo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos objetiva compreender os fenômenos para traçar estratégias locais de ações pontuais, que possam vir a contribuir para a melhoria da realidade escolar pesquisada. Não buscamos generalizações, pois nossa pesquisa parte do microcosmo, a sala de aula, portanto, nossas conclusões estão circunscritas ao ambiente pesquisado, que exemplifica um dos modos possíveis de ocorrência, mas não pode definir o conjunto de possibilidades.

Com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, o que se faz é buscar “fora dos modelos” dominantes, um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar. Elas partilham da urgência em definir caminhos para conhecer a escola e a necessidade de conhecê-la para transformar a realidade (EZPELETA, 1986, p. 8).

Não fazemos análise do material de pesquisa, mas buscamos compreender o que vemos na escola, agindo assim buscamos exercitar certa neutralidade axiológica, pois ficamos vigilantes aos julgamentos que fazemos. Temos a teoria como limite, tudo o que sabemos, tudo o que aprendemos é o limite do lugar até onde podemos chegar.

Passamos a experienciar uma virada política de exercitar um outro olhar sobre a escola, não como um espaço de ignorância, mas um espaço de conhecimento. Pois, normalmente, enfatiza-se tudo aquilo que o aluno não tem, e esquece-se de valorizar aquilo que ele tem (OLIVEIRA, 2003). Precisamos investir num outro tipo de debate. Uma pesquisa na escola, não com um olhar de cima, que desconhece a realidade da escola. As pesquisas com os cotidianos mergulham na escola para compreender o que acontece ali, e não para explicar o motivo de estar errado o que acontece. Perez e Azevedo esclarecem muito bem o tom das pesquisas com os cotidianos:

Capturar as delicadas filigranas com que são tecidas as operações microbianas exige informações amadurecidas, degustadas em longo processo de esgarçamento dos fios já tecidos e de retessitura de novas redes; abertura para a aventura em mares ainda não navegados; disposição para deixar-se surpreender pelo inesperado sem rechaçá-lo ou enquadrá-lo apressadamente no já conhecido; permitir-se

ad-mirar o inusitado, mesmo indo de encontro aos nossos valores; registrar sem julgar; compreender mesmo sem aceitar (PEREZ; AZEVEDO, 2008, p. 20).

O cotidiano escolar é um processo em construção. A escola não é, ela está sendo, ela acontece todo dia. Existe um dinamismo permanente de construção. Um olhar congelado não dá conta desse cotidiano. Algo está sempre acontecendo, quando, aparentemente, nada está acontecendo. O fazer pedagógico só pode ser explicado no dia a dia. O modelo de escola não é a escola, as pesquisas que não são feitas no cotidiano, não conseguem compreender o que realmente é a escola.

Na maioria das vezes, a pesquisa sobre a escola olha a escola de cima, e a explica a partir do olhar do pesquisador porque a escola não presta. Ao invés de explicar a partir do seu referencial, do seu modelo, o pesquisador mergulha naquela realidade e passa a compreender o que acontece na escola. “O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências” (EZPELETA, 1986, p. 10). Não achamos que a escola seja uma maravilha, mas já tem gente demais falando muito mal dela, portanto, decidimos destacar os aspectos positivos da realidade escolar. O ideal passa por verdade na narrativa hegemônica do Governo. Muitas das críticas que são feitas à escola partem de um ideal que não existe: alunos com todo o material, etc.

A pesquisa tradicional sobre a escola traz um modelo e aponta os erros existentes na escola, tudo aquilo que não se aplica ao modelo preestabelecido está errado. Todavia, esse modelo ideal nunca existiu. Toda essa questão possui uma dimensão político-epistemológica de perceber o que é o conhecimento e os motivos pelos quais ele é produzido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO


Um pouco sobre um dos nossos mergulhos na sala de aula da turma
701

Atividade proposta aos alunos:

Folha 1 do exercício com a atividade de música

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 PROF: _____ TURMA: _____
 NOME: _____

ROAR KATY PERRY



...used to bite my tongue and hold my breath
 Scared to rock the boat and make a mess
 So ___ sat quietly, agree politely
 ___ guess that ___ forgot I had a choice
 ___ let you push me past the breaking point
 ___ stood for nothing, so I fell for everything
 ___ held me down, but I got up
 Already brushing off the dust
 ___ hear my voice, you hear that sound
 Like thunder, gonna shake the ground
 ___ held me down, but I got up
 Get ready, 'cause I've had enough
 ___ see it all, I see it now

___ got the eye of the tiger, a fighter
 Dancing through the fire
 'Cause I am a champion
 And you're gonna hear me roar
 Louder, louder than a lion
 'Cause ___ am a champion
 And ___'re gonna hear me roar
 Oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh 2x
 You're gonna hear me roar

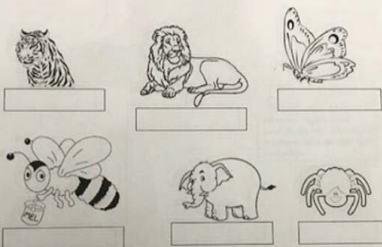
Now ___'m floating like a butterfly
 Stinging like a bee, ___ earned my stripes
 ___ went from zero, to my own hero
 ___ held me down, but I got up
 Already brushing off the dust
 ___ hear my voice, you hear that sound
 Like thunder, gonna shake your ground
 ___ held me down, but ___ got up
 Get ready, 'cause I've had enough
 ___ see it all, ___ see it now

___ got the eye of the tiger, a fighter
 Dancing through the fire
 'Cause ___ am a champion
 And you're gonna hear me roar
 Louder, louder than a lion
 'Cause I am a champion
 And ___'re gonna hear me roar
 Oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh 2x
 ___'re gonna hear me roar 2 x
 Roar-or, roar-or, roar-or
 www.letras.mus.br/katy-perry/roar/
 www.acesaber.com.br

Folha 2 do exercício com a atividade de música

1. Complete a letra da canção com os pronomes pessoais (personal pronouns) **I** and **You**.

2. Escreva os nomes dos animais abaixo, em seguida, pinte somente aqueles cujos nomes aparecem na letra da música.



3. Analise os versos abaixo. Um está em inglês e o outro está em português. Complete os versos que estão em português com a palavra correta.

a. "...I got the eye of the **tiger**, a fighter dancing through the fire."
 "... Eu tenho o olho do _____ a lutadora dançando sobre o fogo..."

b. "You held me down, but I got up..."
 "... me segurou, mas eu levantei..."

c. "I see it all, I see it now..."
 "... vejo tudo, ___ vejo agora..."

d. "Now I am floating like a **butterfly**..."
 "Agora estou flutuando como uma _____"

e. "You are gonna hear me **roar**..."
 "Você me ouvirá _____"

4. Assista ao vídeo da música, em seguida, escreva em inglês, o nome de cinco animais que aparecem nas cenas.

5. No verso "Cause I am a champion..." O su lírico afirma ser uma campeã. Quem para você é uma campeã? Por quê?

www.acesaber.com.br

Estratégia de ensino: ensinando o inglês com música

Ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos [...] Ou seja, aprender inglês

através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada”. (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 5-6).

A professora trouxe para a proposta da aula a canção *Roar (Rugir)* da cantora norte-americana Katy Perry, que é apreciada pelos adolescentes, em geral. Ela preparou um exercício com a letra da música, e retirou algumas palavras. Seu objetivo era trabalhar: pronomes sujeitos e animais em inglês. Ela tocou a música e enquanto eles escutavam a letra, tinham que preencher os espaços com os pronomes sujeitos que tinham sido retirados propositalmente, e fazer a tarefa cujo objetivo era praticar animais em inglês. Após o cumprimento e correção da tarefa, ela tocou a música mais uma vez para que eles pudessem cantá-la. A maioria dos alunos já conhecia a letra, o que facilitou a execução da tarefa.

Os estudantes realizaram a tarefa com êxito, e posso afirmar que foi a aula em que mais se mostraram interessados e motivados, rindo e brincando sem perder o foco da atividade.

Dentre as metodologias empregadas, identificamos o audiolingualismo. A professora, também, escolhe revisitar algumas estruturas gramaticais como um dos objetivos da tarefa escrita.

A música com sua linguagem universal nos faz crer que talvez seja a mais elevada, a mais ambígua, incognoscível e reveladora, tangível e distante das artes. E, também, o mais atraente e enigmático caminho para se compreender as coisas no mundo. A música atua na esfera dos sentimentos. Qualquer ser humano, mesmo que pouco dotado de sensibilidade musical, percebe e sente o magnetismo que a música exerce sobre si. Esse magnetismo impulsiona as manifestações e exteriorizações das emoções do homem e, conseqüentemente, o sensibiliza profundamente (FERNANDES, 2007, p. 03).

Foi possível perceber aqui, a presença de uma atividade que desenvolveu a oralidade de forma produtiva. Os alunos foram expostos à língua-alvo, e, enquanto cantavam a canção, estavam produzindo frases em inglês de forma significativa, ainda que não compreendessem todo o vocabulário contido na canção.

Um dos pontos mais importantes para a aquisição de uma nova língua é a memorização. Vários estudos mostram a

ligação da música com a memória pois, segundo Gfeller (1983) a música e seu sub componente, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização. (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 4)

A música contribui positivamente em vários aspectos no processo de ensino aprendizagem do inglês, pesquisas revelam que o ritmo favorece o processo de memorização de palavras, do aprendizado de novos vocabulários de forma contextualizada, e de estruturas gramaticais novas (MEDINA,1993). E de acordo com Vicentini e Basso:

Considerando as teorias de ensino aprendizagem e as pesquisas realizadas pontua-se que, segundo hipóteses de KRASHEN (1982) para que haja aprendizado é necessário que o Filtro Afetivo diminua, assim, o educando consegue aprender utilizando todo seu potencial. As emoções negativas, a ansiedade, a desmotivação, limitam e bloqueiam os estudantes formando um filtro afetivo. Assim, a música provoca emoções positivas e agradáveis que podem baixar o filtro afetivo que ocorre e promover melhores condições emocionais para a aquisição de uma nova língua. A música relaxa, descontraí, acalma, traz sentimento de união à turma e melhora a auto-estima. (2008. p. 6)

Além do benefício de baixar o filtro afetivo, o trabalho com músicas também contempla o Modelo do Monitor de Krashen (1982), pois os alunos são expostos ao insumo do idioma durante todo o período em que escutam as canções.

Maess et al.(2001) destacam que pesquisas na área neurológica mostram que os processos musicais e da fala ocorrem na mesma região do cérebro, e que a sintaxe musical e da fala possuem semelhanças significativas.

Cruz-Cruz (2005) traz como contribuição o fato de que o uso de músicas nas aulas pode ajudar a promover uma conexão entre o lado direito do cérebro que é responsável por processar as informações musicais e o ritmo e o lado esquerdo que é responsável pelo processamento das informações referentes à linguagem verbal. Ao levarmos esses fatores em consideração, podemos dizer que o uso de músicas nas aulas de idiomas são de suma importância para garantir que o aprendizado aconteça de uma forma prazerosa.

A professora não tinha o hábito de trabalhar com música na turma, porém, após uma conversa nossa, ela decidiu preparar uma atividade diferenciada das aulas mais tradicionais. Os recursos para ministrar essa aula

foram: uma caixa de som USB, o celular da professora e fotocópias com a letra da música com as atividades para serem completadas pelos alunos.

Os alunos ficaram bem motivados desde o início da aula, uma vez que teriam uma novidade, a maioria deles já conhecia a música e, até mesmo aqueles que não se interessavam muito pelas aulas, quando outra metodologia era utilizada, prestaram atenção e cumpriram as tarefas propostas. Foi realmente um sucesso. Portanto, tivemos um exemplo bem-sucedido do trabalho visando ao desenvolvimento da habilidade oral. Eles tiveram acesso ao áudio do inglês original e puderam reproduzir alguns trechos da música.

Pesquisadora: Quais foram suas percepções sobre a aula com música que você ministrou? A aula atingiu suas expectativas?

Aline: Eu achei muito legal essa aula, trabalhei uma música da Katy Perry, achei que os alunos gostaram bastante, atingiu minhas expectativas. Em comparação com um tipo de aula mais convencional, com todo mundo copiando do quadro e fazendo atividade no caderno, essa aula diferenciada foi bem mais divertida. Eu adoro música, e eu acho que ela toca muito as pessoas e fala muito. Então, é uma forma, como eu estava falando antes, de atingir aqueles objetivos que a gente tá querendo, não só trabalhar a parte escrita, a gramática, mas também trabalhar a compreensão auditiva e a parte oral, porque mesmo os alunos não conseguindo reproduzir a música toda, eles conseguem reproduzir alguns sons, e é uma forma deles se engajarem mais na aula, trabalhando juntos, na mesma sintonia, literalmente. Então eu achei a aula muito legal, gostei muito do feedback dos alunos, de que eles gostaram também, e não foi uma música gratuita, pra escutar por escutar, teve também um objetivo pedagógico, que foi eles preencherem as lacunas, prestar atenção nos pronomes, que era um assunto sugerido pelo currículo, e foi uma forma de trabalhar o que está prescrito, de uma forma mais divertida que copiar a matéria do quadro.

Existe a crença de que só há o desenvolvimento da habilidade oral, caso os alunos sejam capazes de falar o idioma fluentemente de maneira autônoma, entretanto, cabe esclarecer que esse estágio será atingido como resultado de um processo mais longo de estudo, pois até mesmo nos cursos de inglês, os alunos levam um certo tempo até começarem a produzir frases de forma autônoma..

O objetivo ao qual a professora se refere na narrativa acima seria o desenvolvimento da oralidade do inglês com os alunos. De acordo com Canale e Swain (1980), a competência linguística no idioma demanda o

domínio de quatro competências: a gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica. Ainda segundo os autores, a partir do momento em que o aluno se apropria da competência linguística, o ensino da gramática torna-se apenas um veículo para que a comunicação ocorra e não um fim em si mesma. O foco das aulas passa a ser na interação entre os aprendizes, que, conseqüentemente, assumem um maior protagonismo nas aulas. Temos o ensino pautado no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, compreensão e expressão oral e escrita, assim definidas: compreensão oral (*listening*); compreensão escrita (*Reading*); expressão oral (*speaking*); expressão escrita (*writing*).

Concluimos que o desenvolvimento da oralidade é totalmente viável, desde que este seja o objetivo das aulas. A metodologia será escolhida mediante os objetivos traçados. Se o objetivo for “fazer os alunos falarem o inglês” durante 30 minutos de aula, por exemplo, a professora optará por uma metodologia que viabilize esse acontecimento.

Os alunos expressaram que gostam de aprender através de filmes, músicas, brincadeiras, jogos. Todas essas atividades têm o inglês oral como foco principal. Logo, esses indícios nos levam a crer que nossos participantes possuem o desejo de aprender com uma metodologia que priorize a oralidade do inglês.

Pesquisadora: Vocês gostariam de “falar” ou “escrever” mais em inglês durante as aulas?

Renata: Ela já trouxe algumas das coisas que eu gosto, por exemplo, a atividade da última aula que foi com música, e foi bem legal, gostei e teve outra atividade também que ela deu uma folha e a gente tinha que colocar os nomes dos animais em inglês, eu achei legal. E... foi isso.

Pesquisadora: O que vocês acharam da aula com a atividade de música? De 0 a 10, que nota vocês dariam para a aula com atividade de música? **Alunos:** 10!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Tanto a professora quanto os estudantes expressaram seu interesse pelo aprendizado do inglês por meio de músicas. As falas dos pesquisados nos remetem à Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001). Percebemos a presença da pedagogia da particularidade, pois havia a afinidade entre os pressupostos metodológicos e a realidade dos alunos, uma vez que, a docente escolheu uma música que fazia parte do repertório musical deles, talvez se ela tivesse escolhido uma música totalmente desconhecida, a atividade não teria sido tão bem-sucedida. Identificamos a pedagogia da

praticidade, a docente era conhecedora das teorias subjacentes às teorias de ensino do inglês, ela sabia quais metodologias fomentam o aprendizado do inglês oral. E finalmente a pedagogia da possibilidade dessa maneira de ensinar aponta para a necessidade de criarmos teorias e práticas sociais que dialoguem com as experiências que os estudantes já trazem em suas bagagens para o espaço escolar (GIROUX, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos mostrou que é possível trabalhar a habilidade oral entre os estudantes de escolas regulares e que as atividades com música tratam-se de uma excelente ferramenta para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de compreensão auditiva, produção oral e aprendizagem de estruturas gramaticais do idioma, como bem observado por (VICENTINI e BASSO, 2008; MEDINA, 1993; MAESS et al, 2001; CRUZ-CRUZ, 2005; TAGLIALATELA, 2012; KARA e AKSEL, 2013). As músicas são tão eficazes no processo de aprendizagem e fixação de estruturas gramaticais e vocabulário que Liikkanen, (2008) descreve esse fenômeno como involuntário, criamos as imagens na nossa mente enquanto ouvimos as canções e essas imagens, dificilmente, são apagadas.

E quanto à metodologia mais adequada à turma pesquisada, destacamos a Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu (2001). Os estudantes “usam” o inglês, fora dos muros da escola, para assistir a filmes, ouvir músicas, já no ambiente escolar, eles gostam de aprender o idioma por meio de brincadeiras, jogos e ouvindo músicas também, essa conclusão está diretamente ligada às contribuições de Dewey para o campo do ensino, pois o autor acreditava que os estudantes aprendem melhor por meio da execução de tarefas, quando participam de atividades que os remetam à vida real. Assim, concluímos que nossos participantes priorizam a aprendizagem do inglês oral ao invés da execução de atividades escritas. Os participantes da pesquisa não chegaram a usar o inglês de forma autônoma, ou seja, sem que houvesse os estímulos da docente para que eles produzissem enunciados, mas acreditamos que essa prática seja possível em ambiente escolar, desde que haja o planejamento de uma atividade que possibilite que os estudantes sintam-se mais à vontade para participar em pequenas conversações com os colegas de turma.

Buscando relacionar o relato de Malinowski com minha experiência de ensino da língua inglesa, minha prática docente tem me mostrado que

o aluno realmente desenvolve sua capacidade linguística de forma plena, quanto mais ele é exposto à língua falada, quanto mais essa escuta é incentivada. Diríamos, ainda, que é o processo de aprendizagem que se assemelha àquele de quando um indivíduo tem a experiência de viajar para o exterior e ser exposto ao idioma estrangeiro durante quase 24 horas por dia, também conhecido como aprendizado por imersão.

Como o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, os resultados circunscrevem-se ao campo pesquisado, faz-se necessário que a temática do aprendizado da língua inglesa com música seja ampliado para outras faixas etárias e diferentes níveis de escolaridade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. Tese de Doutorado. Minas Gerais, 2014.

BECKER, A. Language in particular: A lecture. In D. Tannen (Ed.), **Linguistics in context: Connecting observation and understanding**. Norwood, NJ: Ablex, 1986. p. 17–35

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, 2015.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen- Uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, 45(1): 87-101, jan./jun, 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' **Applied Linguistics**, 1/1: 1-47, 1980.

CARVALHO, Jaciara de Sá. Uma concepção de cidadania (planetária) para a formação cidadã. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**, The MIT Press. Cambridge Massachussets. London, England, 1965.

CRUZ-CRUZ, M. The Effects of Selected Music and Songs on Teaching Grammar and Vocabulary to Second -Grade English Language Learners. **ProQuest Dissertation and Theses**. Texas A and M. University -Kingsville, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986

FERNANDES, J. C. **A magia da música no ensino de línguas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10492720-A-magia-da-musica-no-ensino-de-linguas-fernandes-jaci-correia-ufrj.html>

FREIRE, Paulo **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GFELLER, K. (1983). Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. **Journal of Music Therapy**, 20(4), 179-189

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**: Critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

HIRATA, Verônica. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês**: conflito e dilema numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/.../publicacoes/74eb83de4c18953f0fcbeb60f864054c>.

KARA, Zehra Ezgi; AKSEL, Aynur Semerci. The Effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Uludag University. **Procedia Social Behaviour Sciences**, 2013.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California. Pergamon Press Inc. Chapter II, 1982. p. 9-30.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol.35, n.4, 2001. p.537-560.

LIKKANEN, Lassi A. **Music in every mind**: Commonality of involuntary musical imagery, Paper presented at the 10th International Conference on “Music Perception and Cognition”, Sapporo, Japan, 2008.

MAESS, Burkhard et al. Musical Syntax is Processed in the Area of Broca: An MEG Study. **Nature Neuroscience**, 2001.

MAGEE, Bryan. **História da Filosofia**. São Paulo: Loyola, 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw. Confesiones de ignorancia y fracaso. In: LLOBERA, José. **La antropologia como ciencia**. Barcelona: Anagrama, 1975. p. 129-139

MEDINA, S. The effect of music on second language vocabulary acquisition. FEES News (National Network for Early Language Learning), 1993, 6 (3), 1-8

OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/nos/com os cotidianos das escolas**. Sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação.)

OLIVEIRA, Inês. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Estadual de Pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de Aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 35-46.

REIS, Márcia Lopes. Educação para e- cidadania: entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.42, p. 55-68, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Escola pública no Brasil: como enfrentar os tempos difíceis. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Escola Pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1986.

RIVERS, Wilga M. **Interactive Language Teaching**. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1983.

SCHMIDT, Irineu Aloisio. John Dewey e a educação para uma Sociedade Democrática. **Contexto & Educação**, Ed. Unijuí, ano 24, n. 82, jul./dez. 2009.

TAGLIALATELA, Antonio. Exploiting sounds and music for foreign/ second language acquisition. **Linguistic Insights**, jan. 2012.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

XAVIER, Rosely Perez. A Competência Comunicativa do Professor de Inglês e a sua Prática Docente: Três estudos de caso. **The ESP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, abr. 2000.

A POLÍTICA DE COTA DE RECORTE ÉTNICO-RACIAL E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

SORAIDE ISABEL FERREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, ysa.ferreira21@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o Projeto de Pesquisa que integra a linha Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, cujo objetivo é analisar a permanência dos/as estudantes negros/as cotistas do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *campus* Cuiabá ingressantes pela ação afirmativa de recorte étnico-racial, no período de 2017 a 2022. A Lei 12.711/2002 contribui para o ingresso de grupos historicamente excluídos do acesso a recursos financeiros, materiais, sociais e simbólicos na área educacional, devido às precárias condições de vulnerabilidades socioeconômicas, bem como discriminações e preconceitos individuais e culturais. O foco desse estudo segue uma perspectiva de estudos decoloniais das relações étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa explicativa, de natureza qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturada, para o aprofundando da realidade acerca dos elementos que interferem na permanência dos/as estudantes, possibilitando a identificação dos fatores determinantes da evasão escolar e a compreensão das relações sociais das falas dos/as entrevistados/as. Os/As participantes serão: gestores (2), professores (3), profissionais da equipe multiprofissional (3) e estudantes de três cursos do *campus* Cuiabá: Edificações (4), Informática (4) e Secretariado (4), tanto egressos como cursantes do último ano. Os dados bibliográficos levantados problematizam sobre a desigualdade racial, a desigualdade socioeconômica e a exclusão cultural enfrentada pela população negra na sociedade brasileira e sinalizam a necessidade do desenvolvimento de ações e de estratégias interventivas, que ampliem novos horizontes sobre a promoção de uma educação antirracista nos pilares da Educação Básica.

Palavras-chave: Desigualdade Racial, Ação Afirmativa, Permanência Estudantil, Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

Este artigo delinea a pesquisa sobre a permanência estudantil no contexto da Política de Ação Afirmativa de recorte étnico-racial voltado ao ensino médio do IFMT *campus* Cuiabá. Tais políticas afirmativas seriam utilizadas para corrigir graves distorções e assimetrias sociais existentes, dada a segregação racial não declarada existente na sociedade brasileira, que coloca a população negra em espaços sociais de subalternidade, em contraposição, a população branca que ocupam espaços sociais privilegiados.

A Política de Cotas completará 10 (dez) anos de sua criação em 2022, o que requer uma análise dos avanços e das dificuldades para o ingresso de uma parcela da população que tem enfrenta dificuldades para acessar bens e serviços por conta da exclusão racial. Se as pessoas têm diferentes condições de acesso, não poderão ocupar os mesmos lugares apenas por um esforço pessoal. A população mais pobre, excluída e vulnerável deve ser priorizada numa busca pelo combate à desigualdade racial. Por isso, tais políticas são importantes para apontar medidas de enfrentamento da exclusão social que atingem a vida dos/as negros/as.

Há também a necessidade de mostrar que o contexto de pandemia do Coronavírus (Covid-19) tem acentuado a vulnerabilidade da população pobre e preta, que é a mais impactada nos períodos de crises políticas, econômicas sociais e sanitárias devido à desigualdade racial, que se manifesta por meio da dificuldade de acesso à educação; da baixa escolaridade; da informalidade; da baixa renda; do abandono escolar, entre outras.

O tema escolhido para a abordagem dessa pesquisa visa a contribuir com as demais investigações científicas sobre políticas afirmativas já realizadas por diversas instituições públicas de ensino, inclusive pela própria UFMT e, de modo especial, pelo PPGE, considerado programa de referência na discussão dessa temática, sendo o primeiro a adotar as Cotas. O fato de o estudo se voltar para a educação básica – nível médio – a nosso ver é de suma relevância, pois o art. 22 da Lei nº 9.394/1996¹ – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 estabelece os fins da educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe

1 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A base educacional é aqui entendida como um suporte indispensável tanto para a aquisição da plena cidadania e preparação para o mercado de trabalho, bem como elo para a continuidade dos estudos posteriores, ou seja, constitui-se em uma etapa fundamental que, caso esteja lacerada pelo descaso das autoridades em não investir de forma suficiente na educação, comprometerá todo o ciclo, o que de modo algum poderia ser corrigido apenas pela, insuficiente, Política de Cotas. Assim, é extremamente relevante a problematização da política de homogeneidade que atingiu as instituições escolares desde a base, fazendo com que os/as estudantes dos grupos étnicos fossem por muito tempo rejeitados pelo processo educacional.

A Lei nº 12.711/2012 é de grande relevância, dada a expressiva discriminação racial presente no Brasil. Essa lei determina que todas as instituições federais de ensino reservem no mínimo 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos/às estudantes de escolas públicas. Nos cursos técnicos de ensino médio é necessário que se tenha estudado o ensino fundamental na rede pública. Metade dessa porcentagem de vagas deve ser destinada aos/às estudantes com renda mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimo *per capita* (por cada indivíduo). Em cada faixa de renda, entre os/as candidatos/as cotistas, são separadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, proporcionalmente ao censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no estado da instituição.

Apesar da Lei de Cotas ser um marco relevante contra as barreiras discriminatórias de acesso estudantil dos/as negros/as à educação, ela é insuficiente, já que se destina a resolver o problema da entrada, mas não o da permanência. Permanência é aqui uma palavra-chave que vai muito além das Políticas de Ingresso. Tanto é que a Lei de Cotas só tem êxito se houver a permanência, a qual requer investimentos financeiros por parte do governo, além de uma mudança nas estruturas sociais enraizadas no pensamento excludente e, por muitas vezes, racista, porém sabe-se que a educação não é tida como prioridade na história da governança brasileira. Isto leva a uma situação de perpetuamento da exclusão.

É possível observar que a população negra enfrenta mais dificuldades para permanecer na escola, devido ao fato de que os/as negros/as estão majoritariamente entre os/as mais pobres no Brasil, enquanto a população branca está bem distribuída ao longo da hierarquia social. A garantia

da permanência de adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo porque os índices de evasão na Educação Básica são muito altos, o que reverbera diretamente na continuidade dessa problemática no nível superior.

Assim, o objetivo geral é analisar a permanência dos/as estudantes negros/as cotistas do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *campus* Cuiabá ingressantes pela Ação Afirmativa de recorte étnico-racial, no período de 2017 a 2022. Os objetivos específicos são: Identificar o perfil dos/as estudantes negros/as cotistas do *campus* Cuiabá do Ensino Médio dos cursos de Edificações, Ide Informática e de Secretariado entre os anos de 2017 a 2022; Analisar as intervenções da gestão institucional e as estratégias da equipe multiprofissional, no contexto da Lei 12.711/2012 com ênfase ao combate da evasão escolar dos/as estudantes ingressantes pela Ação Afirmativa de recorte étnico racial; e Identificar os fatores que interferem na permanência dos/as estudantes negros/as cotistas dos cursos de Ensino Médio, selecionados para a pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa explicativa (GIL, 2008), de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), com uso de entrevistas semiestruturada (MINAYO, 2000), para o aprofundando da realidade acerca dos elementos que interferem na permanência dos/as estudantes, possibilitando a identificação dos fatores que determinam a evasão escolar e a compreensão das relações sociais das falas dos/as entrevistados/as. Os/As participantes serão: gestores (2), professores (3), profissionais da equipe multiprofissional (3) e estudantes de três cursos do *campus* Cuiabá: Edificações (4), Informática (4) e Secretariado (4), tanto egressos como cursantes do último ano letivo.

A discussão bibliográfica levantada demonstra que a desigualdade racial, a desigualdade socioeconômica e a exclusão cultural enfrentada pela população negra na sociedade brasileira geram implicações na permanência dos/as estudantes nas instituições escolares, o que requer a necessidade do desenvolvimento de ações e de estratégias interventivas, que ampliem novos horizontes sobre a promoção de uma educação antirracista nos pilares da Educação Básica.

METODOLOGIA

Para a realização da referida pesquisa, definimos alguns critérios, etapas e procedimentos básicos para o processo de coleta e análise dos dados,

bem como o tipo de pesquisa e a abordagem a ser utilizada. Considerando que se pretende dar visibilidade à realidade do IFMT *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, situamos, ainda que brevemente, a história desse *campus* para melhor entender o objeto de estudo. Trata-se de uma instituição centenária que passou por diversas transformações desde a sua origem, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, quando se iniciaram as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no País; transformou-se em Centro de Referência em Educação Profissional (CEFET/MT) em 2002; e configurou-se em Instituto Federal, em 2008.

A pesquisa será do tipo explicativa com o propósito de analisar elementos que interferem na permanência dos/as estudantes que ingressaram por ação afirmativa de recorte étnico racial. Gil (2008) considera que estudos explicativos permitem ao investigador identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos sociais, possibilitando o aprofundamento de dada realidade e dos seus determinantes.

A metodologia terá abordagem de natureza qualitativa, pois é a via preferida para a interpretação das relações sociais, presentes nas informações coletadas, o que permitirá a compreensão do objeto em sua complexidade, por meio da identificação das mediações e das contradições, no sentido de entender as relações sociais das falas dos/as entrevistados/as. Segundo Minayo (2007), abordagem qualitativa ocupa-se, nas pesquisas sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado, ou seja, ela se aprofunda no mundo dos significados, das crenças, dos valores, das aspirações e das atitudes.

Dada à especificidade do objeto de estudo, para a realização da pesquisa de campo, será utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Minayo (2000, p. 122) argumenta que a entrevista semiestruturada parte da elaboração de um roteiro que “serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados”. Para essa autora, esse instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa, contribui para a compreensão do fato social a ser explorado, devendo se preocupar menos com generalizações. Esse modelo de entrevista será realizado por meio do Questionário via Google Docs, tendo como objetivo ir além do relato de perguntas e respostas fechadas, possibilitando que os participantes apresentem aspectos do seu cotidiano profissional e escolar.

Os/As participantes serão: gestores (2), professores (3), profissionais da equipe multiprofissional (3). Ainda farão parte desse estudo os/as estudantes de três cursos do *campus* Cuiabá: Edificações (4), Informática (4) e

Secretariado (4), tanto egressos como cursantes do último ano, com vistas a analisar as ações voltadas para o enfrentamento da evasão escolar, bem como os fatores desencadeadores que impactam na permanência dos/as cotistas, respectivamente.

A operacionalização da pesquisa passará pelas etapas: aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (CEP/UFMT); contato telefônico junto os/as profissionais; convite especial via e-mail e protocolo de Ofício ao Reitor do IFMT. Os/As participantes serão contatados/as para a entrevista, mediante todos esclarecimentos do Consentimento Livre e Esclarecido (CLE), no que se refere à ética na pesquisa, à garantia do sigilo da identidade, à confidencialidade dos dados e à possibilidade de desistência no decorrer da pesquisa. O CLE deverá ser assinado pela pesquisadora em 2 (duas) vias, sendo uma via entregue os/as participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema desta pesquisa que está sendo apresentado neste artigo consiste na Política de Ação Afirmativa de recorte étnico-racial, critério de ingresso nas instituições educacionais públicas e que tem modificado o cenário atual de acesso dos/as estudantes negros/as no Ensino Médio no IFMT. De acordo com dados do Ministério da Educação e da Cultura (MEC)², em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, sendo 17,25% dessas vagas preenchidas por estudantes negros/as. Índice que aumentou em 2014 para 40%, com 21,51% de estudantes cotistas negros/as.

Porém, mesmo com a entrada desses/as estudantes negros/as nos espaços escolares, a desigualdade racial persiste, guardando elementos conservadores que operam para a manutenção da ordem vigente que privilegia determinado grupo racial. Essa realidade que emerge imbricando o racismo típico da formação social brasileira se (re)atualiza continuamente e impacta no processo de permanência desses/as estudantes no espaço escolar.

Ao perpassar um breve histórico, observa-se que o processo de permanência dos/as estudantes do IFMT começou a ser pensado a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010)³, que normatizou

2 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>

3 Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

a o Programa de Assistência Estudantil do IFMT⁴ em 2012, regulamentado como Política de Assistência Estudantil⁵ em 2017.

Assim, a permanência estudantil é colocada como questão institucional em 2015, dadas as exigências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e do Tribunal de Contas da União (TCU), os quais apontaram um alto índice de evasão nos mais diversos *campi* do estado. Com isso, o IFMT, lança em 2016, a pesquisa “Participe do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMT”, direcionadas aos profissionais que atendem os estudantes com vistas a levantar informações relacionadas ao processo de permanência para subsidiar a sistematização do Plano de Ações.

A permanência também é pensada a partir da implementação da Lei 12.711/2012⁶ – Lei de Cotas, sendo inegável a alteração das regras para o acesso de diferentes grupos raciais aos cursos de Ensino Médio, o que resultou no aumento proporcional de estudantes negros/as através dessa lei. Trata-se, portanto, de uma mudança institucional importante, visto que passou a garantir a esse segmento populacional o acesso a oportunidades sociais que antes lhe eram extremamente restritas e/ou inexistentes, entretanto o problema da evasão ainda persiste.

Dados que comprovam essa persistência podem ser observados a partir das informações coletadas na Plataforma Nilo Peçanha⁷, que demonstram que, após 5 (cinco) de implementação da Lei de Cotas (2012), ainda há, de modo geral, uma evasão alta no IFMT. Os números mostram que em 2017 de um total de 11.631 ingressantes, houve apenas 5.456 concluintes. Em 2018, o cenário continua em declínio, pois de 7.881 ingressantes, houve 4.351 concluintes. Já em 2019, de 8.070 ingressantes, houve somente 5.181 concluintes. As informações indicam que mesmo com a implementação da Comissão de Permanência e Êxito, o abandono escolar ainda se configura como grave problema.

Ao dar centralidade ao número geral de estudantes matriculados em 2017, temos 31.142, desse total 16.309 são estudantes do sexo masculino e 14.833 são estudantes do sexo feminino. Em 2018 o quantitativo foi de

4 Aprovado em 2012 pela Resolução 002/2012/IFMT.

5 Regulamentado pela Resolução 094/2017/IFMT.

6 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

7 (plataformanilopecanha.org).

28.887, sendo 14.967 estudantes do sexo masculino e 13.920 estudantes do sexo feminino. Em 2019 totalizou em 28.549, com 14.589 estudantes do sexo masculino e 13.960 estudantes do sexo feminino. O quantitativo maior de estudantes do sexo masculino nesse período de três anos consecutivos, nos leva a inferir não só a respeito da questão racial, como também deflagra a possibilidade de existência de uma desigualdade de gênero no preenchimento das vagas.

Quanto ao recorte por faixa etária de 15 a 19 anos, que contempla os/as estudantes do ensino médio, os dados de 2017 mostram que 17,4% são meninos em contraposição 15,8% de meninas. Em 2018, 19,4% são meninos e 18,5% meninas. Em 2019 há um pequeno aumento no índice de meninas 19,4% em comparação os meninos 18,9%. Ainda que timidamente esse índice nos possibilita indicar uma melhor distribuição de gênero nessa faixa etária.

No que se refere à cor e etnia, temos no ano de 2017 um número bastante expressivo de não declarantes, totalizando em 75,20%, seguido de um número bem pequeno de declarantes pardos 13,24%, os declarantes brancos somaram em 7,88%. Em 2018, quantitativamente houve um aumento significativo de pardos, chegando a quase metade dos os estudantes com 54,39%, brancos totalizaram em 30,50% e pretos em 12,38%. Já em 2019, os pardos aumentaram passaram da metade totalizando em 55,08%, brancos teve uma tímida queda 29,95%, assim como pretos diminuindo para 12,17%.

Para discorrer sobre a permanência estudantil dos/as estudantes negras/os cotistas do Ensino Médio do *campus* Cuiabá no contexto da Lei 12.711/2021, as categorias: desigualdade racial e ação afirmativa, tornam-se inicialmente componentes fundamentais para fundamentação teórica proposta no projeto e para o processo de revisão de literatura acerca do tema proposto que segue uma perspectiva de estudos decoloniais.

Ao tratar da desigualdade racial, mencionamos a importante obra *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* de Carlos Hasenbalg (2005), categórico ao afirmar que, para entender a estratificação racial e os mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais, seria necessário tirar a ênfase da sua explicação na centralidade do processo de escravização da população negra. Todavia, o autor reconhece a existência de um legado do escravismo, localizado no analfabetismo maciço, na limitada diversificação de habilidades ocupacionais e na grande concentração demográfica em áreas rurais subdesenvolvidas, sendo o tema das desigualdades regionais uma preocupação constante na sua referida obra.

Na visão de Fernandes (2011), essa escravização não pode ser deslocada do processo de formação econômica, cultural, social e política do país, tido como elemento essencial do modo de produção escravista mercantil para o desenvolvimento da *colônia Brasil* e que se configurou como pré-requisito da eclosão do modelo societário capitalista contemporâneo.

Mesmo com a abolição em 1888, a colonialidade permaneceu impactando a vida dos negros/as, visto que no período pós-abolicionista, não foi desenvolvido nenhum plano para a inserção dos/as escravizados/as na sociedade brasileira, desta forma “[...] negros e mulatos brasileiros aglomeraram-se nas posições subordinadas da estrutura de classe e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social [...]” (HASENBALG, 2005, p. 2005).

De forma mais sistemática, a questão racial começou a fazer parte do discurso dos sábios e políticos a partir de meados do século XIX. A abolição e a imigração são discutidas juntas, sendo a escravidão vista como empecilho ao desenvolvimento econômico e a imigração como pressuposto à civilização. Neste discurso, os negros/as e mestiços/as representam as “raças inferiores incapazes” de competir livremente no mercado de trabalho.

Já no final do século XIX a tese que se desenha é a possibilidade de branqueamento da raça através da miscigenação seletiva e da imigração europeia. Neste processo, a população mestiça progressivamente chegaria a um fenótipo branco – com a seleção natural/social encarregada de eliminar as “raças inferiores”. O ideário do branqueamento afirmava a inferioridade irremediável de grande parte da população nacional (negros, índios e mestiços de todos os matizes) tinha como pressuposto a crença na desigualdade e na diferença entre as raças: na superioridade de brancos/as e na inferioridade de negros/as.

Ressaltamos que o cunho superior e inferior no que se refere à raça é discutido no texto *Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX*, de Lilia Moritz Schwarcz (1993) que problematiza as doutrinas raciais do século XIX destacando a naturalização das desigualdades e das diferenças raciais, a partir da emergência da “raça”, que surge pautada na evolução darwinista, a qual reforçava o enfoque biológico como paradigma de evolução da espécie humana. Essa visão de desigualdades de diferenças difunde a ideia de seleção natural e de seleção moral, rotulando negros/as como inferiores (SCHWARCZ, 1993).

Podemos constatar, através da leitura do texto *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos* de Giralda Seyferth (1993), que a discussão sobre raça é complexa, visto que é considerada como:

um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum [...] implicam em seleção ou escolha de características que servem de base para construção de esquemas classificatórios [...]. (SEYFERTH, 1993, p. 175).

De acordo com a autora, a palavra raça é carregada de significados científicos e de determinações ideológicas, sendo na maioria das vezes tendenciosos, cuja intenção é a de exaltar um grupo e de desqualificar o outro, dada as diferenças físicas e culturais, o que serve para a uma classificação hierárquica de padrões de superioridade e de inferioridade. O uso sistemático de estereótipos desqualifica o/a negro/a, situando-o/a no extremo inferior quando os critérios acionados estão referidos a traços fenotípicos e a comportamentos morais.

A partir da leitura do texto, *A questão racial no Brasil – conceitos, contextos, perspectivas*, de Pedro Jaime (2016), observamos que o conceito de raça se fundamenta em uma ideologia racista.

Assim, os indivíduos da raça branca foram considerados como superiores aos negros ou amarelos, devido as características físicas hereditárias, que os fariam mais bonitos, inteligentes, honestos, inventivos. Consequentemente, eles seriam mais aptos a dominar e dirigir outras raças, principalmente a negra, considerada a mais emocional, menos honesta e inteligente e, portanto, mais sujeita a escravização e outras formas de dominação (JAIME, 2016, p. 91).

Isso mostra que o termo raça é uma construção histórica e social que, pautada no critério cor da pele, se transformou em um instrumento de dominação, de inferiorização e de exclusão, baseado na associação entre o biológico e o moral.

Essa perspectiva discriminatória do modo como o termo raça é empregado nos permite destacar o texto *O racismo científico e sua recepção no Brasil* de Sérgio Costa (2006) que discute as duas vertentes principais do racismo científico e o modo como foi aceito no país. A primeira vertente consiste na hierarquia biológica de divisão de raças, que até 1910 não era

contestada “pelos homens de ciência”. A segunda vertente debate a mistura entre as raças e os riscos de degeneração, que se dividiu em dois grupos: os que acreditavam que essa mistura levaria à degeneração crescente impossibilitando a constituição de um povo brasileiro civilizado; e os “otimistas” que acreditavam no desaparecimento progressivo dos negros e mestiços, por meio do embranquecimento paulatino da população.

Conforme apontam os estudos de Almeida (2018), o racismo se caracteriza de forma estrutural na sociedade brasileira, visto que é decorrente da estrutura da própria sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões discriminatórios de raça, reforçando a discriminação racial estruturada que privilegia certos grupos raciais em detrimento de outros, ao conduzir práticas que naturalizam comportamentos preconceituosos. Isso aponta para o aspecto da hegemonia de raça presente na estrutura da sociedade brasileira.

No que se refere à ação afirmativa, não se pode, evidentemente, deixar de notar o papel do Movimento Negro que, diante do cenário hegemônico de uma determinada cor no contexto brasileiro, denunciou a expressiva ausência de estudantes negros/as nos cursos superiores do Brasil, dando início à luta pelas Políticas Públicas Afirmativas, que ganharam maior visibilidade após a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância⁸.

Com isso, o Estado brasileiro se comprometeu oficialmente a estabelecer políticas concretas para a superação do racismo. Assim, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de Ministério e posteriormente são criadas a Lei 10.693/2003, que instaura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiros e Africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; a Lei 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para todos (PROUNI); Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas.

Especificamente a ação afirmativa de recorte étnico-racial visa eliminar as desigualdades e segregações raciais, de forma que não se mantenham grupos elitizados e marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de uma determinada raça em detrimento de outra. A cota racial enquanto Política de Ação

8 Promovida pela ONU, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

Afirmativa está permitindo a realização de debates que levam em consideração o acesso dos corpos negros/as nos espaços escolares.

De acordo com Gomes (2003, p. 21), as Políticas de Ações Afirmativas são caracterizadas como:

[...] políticas públicas e privadas, compulsórias ou não, voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, da idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Entre as modalidades das ações afirmativas destacamos: reserva de vagas; sobre vagas; bônus em exames de ingresso; cotas sociais; cotas para egressos do sistema público de ensino; cotas étnico raciais (sendo que essa modalidade tem sido a única capaz de modificar o perfil étnico racial das instituições de ensino brasileiras).

No entanto, as chamadas cotas raciais – que podemos considerar como uma proposta contra o racismo e a desigualdade racial – geraram e ainda têm provocado uma divisão radical entre intelectuais, pesquisadores e estudiosos que até então estiveram em uníssono na denúncia e condenação do racismo brasileiro em suas pesquisas, dividindo-se de modo maniqueísta em pró-cotistas e anticotistas.

No texto *A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil*, de Marcelo Paixão (2008), identificamos os discursos contrários às políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, a partir da exposição de 7 (sete) matrizes teóricas, a saber: Liberal; Democrático-Racial; Nacionalista; Culturalismo; Funcionalista; Marxista; Geneticista, as quais evidenciam o caráter estrutural e sistêmico, a desigualdade entre brancos e negros no Brasil, bem como revela a grande fragilidade e as lacunas das políticas públicas para o enfrentamento do racismo estrutural que se manifesta de forma escancarada na sociedade, na educação e nas disputas no mercado de trabalho, apontando cumulativo de desvantagens dos/as negros/as.

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do

negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social (MUNANGA, 2001, p. 42).

Na luta pela ascensão social na sociedade de classes, a população negra encontra barreiras de natureza racial e social que a impede de acessar o espaço escolar, confirmando a existência da desigualdade racial, marcada pelo tratamento discriminatório junto “grupos de cor”. As ações afirmativas são medidas especiais que pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas pelos negros/as no sentido garantir a igualdade de oportunidade. Nesse sentido, tais políticas são importantíssimas para a redução das desigualdades raciais no Brasil, onde os negros ainda continuam sendo excluídos socialmente dada sua cor de pele.

A Política de Ação Afirmativa – Lei de Cotas/2012 tem um papel fundamental no processo de acesso dos grupos historicamente discriminados e marginalizados, contribuindo para o acesso à educação pública laica e de qualidade, por meio da reserva de vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No caso as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Entretanto, o que se observa por meio dos estudos e debates no campo da educação é que nas instituições federais o ingresso do público formado por pessoas negras ainda ocorre sobre a lógica da precariedade, o que nos leva a problematizar que não basta que os portões da igualdade estejam abertos a todos, é necessário que se tenha condições efetivas de passar por eles e de permanecer no local de ensino.

Dessa forma, a discussão da permanência estudantil envolve o debate das políticas de permanências, que visem contribuir para permanência dos/as estudantes na educação. Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/2010 – é fundamental para a viabilização dos direitos dos/as estudantes, na medida em que garante a destinação de recursos específicos para a operacionalização da Política de Assistência Estudantil, articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais (IFs) do Brasil.

Cabe notar que a permanência estudantil não envolve somente a dimensão material, como muitas vezes é estudada, embora para que os/as estudantes que apresentam vulnerabilidade tenham condições de se manter nos seus cursos com qualidade, seja necessário o recebimento de um auxílio financeiro. O desafio que se coloca hoje não é só garantir a manutenção de bolsas estudantis, com o orçamento reduzido da Política de Assistência Estudantil, mas também contribuir para a permanência dos/as estudantes negros/as na educação.

Dessa forma a permanência de forma qualificada dos/as estudantes negros/as cotistas pode ser atribuída a diversos fatores, como: condições objetivas e concretas que envolvem aspectos que se apresentam no percurso acadêmico, tais como: questões institucionais (racismo institucional), questões pessoais (trabalho, desemprego, saúde), questões de currículo (falta de ações que envolvem o trabalho de fortalecimento da identidade e do pertencimento) no espaço escolar, entre outras.

Para Vargas (2008, p. 50), além das “dificuldades de cunho econômico [que] 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”, outras questões podem influenciar na conclusão dos estudos, como: as desigualdades de acesso aos capitais econômico, social e cultural. Questões essas que muitas vezes têm sido silenciadas, como os aspectos humanos que envolvem os/as estudantes, como: condição de saúde física e emocional, problemas familiares, relacionamento professor-aluno, integração social à escola, dificuldades financeiras, entre outras. Ou seja, o sucesso escolar 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.

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de uma Educação Antirracista de enfrentamento de uma estrutura racista e das situações de discriminação raciais e das consequenciais e dos efeitos do racismo para os estudantes que vivem cotidianamente experiências preconceituosas nos espaços escolares (CAVALLEIRO, 2005).

O desenvolvimento de uma Educação Antirracista é profundo e complexo dado o processo de formação da sociedade brasileira, marcado historicamente pela naturalização das diferenças e das desigualdades de forma altamente pejorativa para a continuidade da exploração do negro na sociedade capitalista. O rompimento com o processo de exclusão e de

abandono dos negros requer um aprofundamento do estudo da questão racial, tendo como objetivo uma análise crítica da divisão existente entre as raças, que classifica os seres humanos em subespécies, colocando a população negra sempre em condição de inferioridade.

Dada essa realidade, as escolas de educação básica têm um papel fundamental na luta antirracista, visto que o pluralismo do pensamento não empobrece o conhecimento, pelo contrário, enriquece a aprendizagem, a questão que se coloca, é escolher de que lutaremos, do lado da demanda dos interesses dos/as estudantes filhos da classe trabalhadora, ou do lado da ideologia dominante que visa a manutenção do *status quo*, e dos interesses de um grupo A defesa das cotas consiste na compreensão da categoria raça enquanto objeto de análise, de representação e de construção sociológica, política histórica e ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras aproximações com o objeto e estudo, por meio da revisão de literatura, observamos que as discriminações e as desigualdades raciais no Brasil impactam diretamente no acesso e na permanência dos negros à educação, o que requer a urgência da implementação de uma educação antirracista que rompa com a exclusão e o abandono dos negros, que historicamente perpassa o contexto educacional da população negra, que ainda tem menos oportunidades de ingresso na educação se comparado com a população branca.

Ademais nas trocas de experiências institucionais via Fórum da Assistência Estudantil – realizada pela Comissão Central da Assistência Estudantil – CCAE/IFMT – 2018 e 2019, observamos que a permanência dos estudantes negros requer a implementação de políticas afirmativas específicas, pois somente o ingresso não garante sua permanência nesse espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em: < Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso 10 ago. 2021

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

COSTA, Sérgio. O racismo científico e sua recepção no Brasil. *In*: COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 151-194.

FERNANDES, Florestan. A sociedade escravista no Brasil. 1976. *In*: IANNI, O. (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional das ações afirmativas. *In*: Santos, Renato Emerson e Lobato, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas: Políticas contra as Desigualdades Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JAIME, Pedro. A questão racial no Brasil: conceitos, contextos, perspectivas. *In*: JAIME, Pedro. **Executivos negros**: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2016. p. 89-128.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In: Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43

PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. *In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, (Orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.* Belo Horizonte: Ed. Ufm, 2008. p. 135-173.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. *In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43 a 66.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.

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.

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DO CAMPO EM TESSITURA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO HÍBRIDO

FERNANDINA DE ANDRADE ALVES

Mestranda em Ciências da Educação pelo PPGE Universidade Del Sol. UNADES – CIA, Asunción-PY
fernandinaalves@hotmail.com

MARIA SIMONE ALEXANDRE DA SILVA

Especialista em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Caetés-PE, simone_alexandre456@gmail.com;

ANA ESTELA BRANDÃO DUARTE

Doutora do Curso de Mestrado e Doutorado na Faculdade Del Sol. UNADES; Coordenadora do Pólo MEC/CAPES orientador@email.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a prática docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido. Para efetivação dessa investigação priorizamos pelo estudo de caso com professores que atuam em escolas campestinas por meio de questionário eletrônico. Ao longo dessa discussão estabelecemos apontamentos sobre as Competências e Habilidades na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Ensino Híbrido na Educação do Campo. O aporte teórico está embasado nas reflexões de Caldart (2003), Arroyo (2012), Moran (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante os estudos foi percebido a urgência de implementação dessa nova modalidade no espaço campestino frente às dificuldades existente nas escolas do campo, sejam elas formação para professores, equipamentos e instrumentalização de acesso à internet e estruturas com materiais didáticos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Educação do Campo, Ensino Híbrido

INTRODUÇÃO

Diante da realidade vivenciada atualmente com a necessidade de tecnologia voltada a educação, principalmente neste contexto de Pandemia, Aulas Remotas, Ensino Híbrido e a necessidade de novas práticas pedagógicas por meio de metodologia ativa faz-se necessário remontar as discussões sobre esses tópicos na Educação do Campo. O uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem se expandido muito com o uso de Watssap, plataformas digitais, blogs conectados, internet sem fio, gerando muitas mudanças sociais, e a educação nesse sentido tenta acompanhar essas transformações.

Diante desse panorama, muito tem se discutido sobre a formação de professores em nosso país, principalmente neste momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Híbrido, em que este documento normativo reforça a aprendizagem voltada para os alunos com os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da vida estudantil. Assim, essa formação na realidade do Campo se torna complicado, de acordo com os movimentos sociais, em que abordam uma formação de professores capaz de atuar na especificidade do contexto da comunidade campesina.

Pensando nessa nova realidade, este estudo tem como objetivo analisar a formação docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tese com o Ensino Híbrido. Para isso foi elaborado um questionário para professores que atuam na Educação do Campo em uma cidade do interior de Pernambuco.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como foco desenvolver o percurso a ser trilhado pelo investigador, em que o mesmo irá relacionar a teoria com a realidade vivenciada por aqueles que o cercam, de acordo com alguns questionamentos levantados. Para GATTI (2007), pesquisa é

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou

nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha (p. 9).

Esse ato exige rigor científico e metodológico para que os objetivos sejam alcançados e a realidade seja exposta de forma específica o que caracteriza a metodologia traçada, assim “a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (MINAYO, 1992, p. 22). Nesse aspecto, a realidade não pode ser quantificada, pois se trata do cotidiano vivenciado, o que caracteriza o tipo dessa pesquisa como Pesquisa Qualitativa, em que “desenvolve-se em um ambiente natural, rico em dados, tem plano aberto e flexível” (HOFFMANN, 2016, p.14). Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa tem como objetivo analisar a formação docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário eletrônico com a ferramenta Google Formulário e disponibilizado a cinco professores que atuam na Educação do Campo em uma cidade do interior de Pernambuco, em que será analisado como tem-se dado a formação docente para atuar no campo em relação a BNCC e o Ensino Híbrido. O questionário possibilitou colher relatos dos docentes a partir de sua vivência com essa nova realidade de ensinar e aprender pós pandemia. As perguntas foram elaboradas de forma que os professores se sintam a vontade para responder, pois

as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p.262).

As perguntas foram elaboradas de forma que fosse possível conhecer os sujeitos com questões sobre tempo de atuação, séries que lecionam, o entendimento sobre Ensino Híbrido e Educação do Campo que tem sido a realidade vivenciada pelos mesmos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação do Campo

O projeto popular sobre a Educação Básica do Campo esta alicerçado em três ideias, segundo Caldart (2003):

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (p.61).

Essas reflexões fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, que tem como missão colocar os sujeitos do campo em movimento, reivindicando a Reforma Agrária no Brasil, ao mesmo tempo em que luta por escola no campo tendo o apoio das famílias que se mobilizam em busca de um espaço escolar que retrate sua realidade. Essa mobilização fez com que o MST assumisse na escola do campo, iniciada em 1987, a implementação das 1^a a 4^a séries,

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas

tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p. 63).

Considera-se nesse sentido que a escola como espaço de reflexão, de transformação social deve ser ajustar a realidade local seja com conteúdos e com sujeitos.

Ainda de acordo com Caldart (2003) alguns pontos podem ser discutidos quando se refere às reflexões sobre o processo educativo no campo, são eles: 1) a importância da escola do campo é tão importante como a Reforma Agrária, nenhum se sobrepõe a outro, pois como já dizia Paulo Freire (1987), as pessoas transformam a realidade e a escola é espaço de reflexão; 2) a escola do campo é feita por pessoas do campo com suas organizações e movimentos; a luta por educação do campo deve ser engajada por seus sujeitos que vivem no campo, reconhecendo suas lutas, sua cultura, seus saberes, sua história; 3) a escola como dimensão social das pessoas do campo não pode ser encarada algo excludente em que as opções de sair do campo para estudar ou ter escola para sair do campo sejam as únicas alternativas, pelo contrário, a luta exige um projeto popular para o desenvolvimento das pessoas no campo; 4) a importância dos estudos para as lutas sociais das comunidades campestrianas exige que seus sujeitos se dediquem em sua formação estudantil para conhecer a realidade de seu país; 5) a luta do MST por uma educação do/no campo faz parte também da luta pela reforma agrária e por uma transformação na sociedade, sociedade essa que não vê mais a discrepância dessa luta com o objetivo de ser Nação, exigindo atuação de indivíduos envolvidos; 6) objetivo da escola do campo é formar lutadores que atuem nos aspectos das injustiças sociais, lutem pela dignidade de sua comunidade que esteja enraizado um projeto com algumas práticas de memória – chamada pedagogia da história; mística – que é a utopia coletiva e os valores, que fortalece a dignidade humana; 7) o projeto educativo não se faz apenas com a escola e sim com os sujeitos que nela estudam observando de que são constituídas essas pessoas e quais suas práticas sociais, para isso é importante que a escola se identifique como local de formação humana, que ajude na humanização das pessoas; 8) a escola é um espaço que vivencia todas as dimensões do ser humano, suas relações sociais, seus sentimentos, habilidades, valores, que

são traduzidos no conteúdo estudado, na metodologia do professor, nas avaliações e principalmente na relação professor-aluno; 9) o processo pedagógico não é feito sozinho é necessário o coletivo da escola para que os objetivos sejam alcançados e assim o ambiente educativo seja construído envolvendo os educandos, educadores e a comunidade. Faz-se necessário também a organização e a formação pedagógica, para que o docente reflita sobre sua prática e tenha formação continuada; 10) a escola do campo em movimento reflete seu dia a dia levando em conta suas histórias, suas relações sociais que fazem parte da escola e seu processo de aprendizagem, respeitando o tempo e o espaço de cada educando.

Dentre a realidade do campo e as demandas das políticas públicas para esse espaço, são dois projetos antagônicos em destaque que entram na pauta quando se refere à luta social camponesa: o agronegócio e a agricultura familiar, para Neto (2015)

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos e governos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de “eficiência e produtividade. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista (p.25).

Como aspecto social a escola não fica de fora do enfoque capitalista, em que a disputa esta em termos de uma formação competitiva, voltada para a preparação para o mercado de trabalho e de outro lado uma formação para a cidadania, “no direito ao conhecimento crítico” (NETO, 2015, p. 26), em que o mundo do trabalho esteja voltado para o bem estar de todos, respeitando a natureza e tirando dela seu sustento.

O campo é tido por Lopes (2015) como espaço de convivência, de subsistência e produção para a população inserida nesse local e assim ele questiona que “educação queremos para o homem do campo, que historicamente foi excluído? Que homem desejamos formar para o campo na atual conjuntura?” (p. 29). Nesse sentido a educação do campo não deve ser

pensada para o futuro, mas sim com a realidade atual de sujeito que residem no campo, sujeitos esses filhos de agricultores, lavradores que moram em sítios, sujeitos que vivem distantes das zonas urbanas e tem uma afinidade com aquele local, haja vista, que “a função primordial da educação é, antes de tudo, a formação intelectual, social e política de seres humanos” (LOPES, 2015, p. 29).

A história brasileira mostra que não se tem uma política pública quando se trata da formação docente na Educação do Campo, para Arroyo (2007), isso se justifica ao afirmar que a educação do país é voltada para aqueles que moram nas cidades, que apenas só eles são cidadãos e que são mercedores de direitos, pois “há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilização e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p. 158). Em contrapartida se tem o campo como local de atraso, de pessoas sem cultura, sem identidade em que,

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p 159).

Dessa forma, os profissionais das cidades são levados para o campo como extensão de seu trabalho em que não tem vínculo nenhum com as pessoas que moram no campo.

BNCC: competências e habilidades

A Base Nacional Comum Curricular como documento normativo vem sendo discutido desde a promulgação da CF de 1988 e tem trazido alguns embates por parte da presença de empresas particulares para sua implementação e da pouca participação de educadores na sua redação, construção. Quando se refere às competências e habilidades inseridas no documento, algumas indagações surgem, de acordo com Branco et.al (2019), “se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender” (p.136),

ou seja, em que a educação é tida como mercadoria e que a formação tem como objetivo preparar para o mercado de trabalho.

Esses dois pensamentos antagônicos são representados por grupos externos ligados ao Banco Mundial (BM), ao Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), enquanto o grupo externo é composto pela UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, que foi

alicerçado em ideias para uma intervenção curricular defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições, dos quais podem ser destacados: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (BRANCO et.al, 2009, p. 157).

Observa-se assim que a ideologia é incorporada desde a década de 1990 com a atuação das políticas neoliberais no país visando a educação como produto do valor econômico, surgindo a expressão Estado Mínimo, ou seja, em que a participação do Estado nas políticas públicas da Nação deixa de atuar, abrindo espaço para as ambições do capital, para Saviani (2005), o Estado mantém o controle sobre as avaliações institucionais enquanto o capital financia a Educação, permitindo assim um controle ideológico. Silva (1985) enfatiza essa concepção ao afirmar que no sistema liberal, o aluno é preparado para competir no mercado, em que o de melhor desempenho é destacado dos demais, onde a educação é apenas uma ferramenta de transmissão da ideologia dominante, e que o currículo é elaborado apenas para a preparação do desempenho de suas funções no mercado de trabalho e aceitar as concepções liberais.

As competências e habilidades têm sido desenvolvidas desde o PCN (1990) e agora com a BNCC (2018) para a disseminação das ideias neoliberais,

(...) a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências,

no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas (BRANCO et.al, 2019, p. 158 e 159).

Esse pilar “aprender a aprender” está inserido no relatório da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI escrito por Jacques Dolors em 1996 que discorre sobre a educação como solução as exigências do mercado financeiro para formar indivíduos para atuar no mundo globalizado, competitivo, ao invés de estar preocupado com uma educação que vise a equidade, a transformação e a criticidade.

A estrutura da BNCC foi organizada em objetivos de aprendizagem em dez competências e habilidades para serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil – creche- até o Ensino Médio, sendo responsabilidade da escola o desenvolvimento, pelos alunos, das competências. Para a BNCC

competência é defendida como a mobilização de 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.08)

Explicitando assim que as competências e habilidades devem fazer parte do currículo das escolas, da formação docente e das avaliações, Carvalho (2010) destaca que essas competências e habilidades têm como objetivo formar indivíduos em conformidades ao capitalismo/neoliberalismo, além de ampliar o “fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada e a precarização da educação pública” (p.165).

Nesse sentido, a escola como espaço de construção do conhecimento, que considera os saberes dos alunos, seus anseios, o estimulando a novas descobertas, a pesquisa, a curiosidade, “a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam alcançar sucesso pessoal e profissional” (DIAS, 2010, p. 76). O enfoque é a aprendizagem significativa em seus pares em que o professor concebe o ensino através de projetos, de problemáticas para que o aluno crie condições metacognitivas para solucionar os desafios da realidade vivenciada.

O entendimento da proposta da BNCC em orientar os currículos perpassa pelo entendimento em achar que o currículo é o grande vilão da qualidade da educação, sem problemas e sem discrepância, porém outras discussões se fazem necessário, como as políticas públicas educacionais, a formação docente, estrutura das escolas, dentre outras. Desde a Constituição de 1988, a Bncc é citada no Art. 210, em que são destacados o currículo mínimo, a formação básica comum e o respeito a regionalidade, dessa forma, “o projeto de uma formação básica comum tem um papel na valorização do que é comum, do nacional e, também do regional” (CURY et.al, 2018, p. 57). Para os autores a discussão do básico, comum e sobre a formação docente se faz presente pois ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 3º, o respeito a diversidade, a superação das desigualdades sociais é uma realidade, e precisa ser respeitada.

A LDB/96 reforça a ideia da formação básica em seu Art. 26, enfatizando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio que devem ter base nacional comum. Diante desse panorama, os autores apontam uma contradição tanto da CF/ 1988 e a LDB/96 em que abordam a pluralidade, a diversidade e a segregação, “abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização” (CURY et.al 2018, p.60).

De acordo com essa visão, o currículo comum nacional e os defensores da BNCC, destacam o não respeito ao que prega a CF/1988 no que diz respeito às particularidades regionais do território brasileiro na imensidão das diversidades existentes. Ainda sobre esses defensores, se destaca a Fundação Lemann criada em 2002 por um dos brasileiros mais ricos, Jorge Paulo Lemann, que nos últimos anos se voltou para a Educação Básica, o questionamento levantado é sobre qual o interesse pela educação desses grupos de empresários, se não, formar o cidadão para o mercado de trabalho, fortalecendo a meritocracia.

Ensino Híbrido

Diante da realidade atual com a necessidade de tecnologias voltadas a educação, principalmente neste contexto de pandemia e a necessidade de novas práticas pedagógicas por meio de metodologia ativa faz-se necessário remontar a discussões sobre esses tópicos. O uso das Tecnologias digitais

de informação e comunicação (TDIC), tem se expandido muito com o uso de Wastssap, plataformas, blogs conectados a internet sem fio, gerando mudanças sociais e a educação nesse sentido precisa acompanhar essas mudanças oferecendo

condições de aprendizagem em contexto de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH e MORAN, 2018, p. 16)

Dessa forma a metodologia ativa surge com as ideias de William Janes, Jonh Dewey e Èduard Chaparède, no contexto da Escola Nova, onde é caracterizado a junção entre a educação, a cultura, a sociedade, a política e a escola. A Escola Nova de Jonh Dewey tem como premícia o aprender fazendo, em que o aluno reconstrói e reorganiza suas experiências, “orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades” (BACICH e MORAN 2018, p. 17). Há muito se tinha o discurso que a escola teria como missão preparar para o mercardo de trabalho, ou para como agir em sociedade, porém Bacich e Moran (2028) a escola é a própria vida, onde se interagi com seus pares, seus diferentes, con conflitos desenvolvendo sua autonomia, sua reflexão, a aprendizagem, construindo e reconstruindo suas experiências.

Paulo Freire (1996) e a Escola Nova agregam-se sobre uma educação conscientizadora, dialógica e participativa que se desenvolve na reflexão da realidade e assim podendo transformá-la. No ambito do trabalho pedagógico o ensinar envolve criar situações para despertar no aluno a curiosidade, o envolvendo a pensar sua realidade, questionando e assim podendo elen-car conhecimento para transformá-la, caindo por terra a estopia que ensinar é transferir conhecimentos, são muitas as metodologias ativas que podem levar o aluno a desenvolver sua autonomia, “sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking” (BACICH e MORAN, 2018, p.18) entre outros.

Dessa forma a Metodologia Ativa se configura com o protagonismo do aluno, “seu desenvolvimnto direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 41). Configurando como metodologia ativa, o Ensino Híbrido

significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado (MORAN, 2015, p. 27).

Dentre as conectividades, os autores Christensen, Horn e Staker (2013) desenvolveram específicas modalidades de ensino híbrido, sendo divididas em inovações híbridas sustentadas, em que se usam os aportes a sua volta para criar novos sistemas, e as inovações híbridas disruptivas, sendo aqueles artefatos mais baratos e que atraem novos públicos, sem precisar investimentos caros ou habilidades específicas,

os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino on-line. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecimento e de Rotação Individual, entretanto, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.03).

A Rotação por Estações se configura como modelo de ensino híbrido em que os momentos online quanto os offline são realizados no espaço escolar, ou seja, na sala de aula, na qual os alunos são dispostos em estações e que uma especificamente, deve ser online. O mesmo tema é distribuído para os grupos que formam as estações, porém, de forma diferente tendo como objetivo agregar aprendizagens seja de forma visual, com leitura de imagens, escrita e/ou explicação. Mesmo sendo um mesmo tema para todas as estações, as atividades devem ser específicas para determinado grupo e o tempo precisa ser estipulado para a realização das tarefas. Esse modelo subdivide-se em outros três modelos,

o modelo de Laboratório Rotacional é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizagem para o ensino online. **o modelo de Sala de Aula Invertida** é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online. - **o modelo de Rotação Individual** difere dos outros modelos de Rotação porque, em

essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.27).

Os modelos acima de Ensino Híbrido mesclam ensino tradicional, permitindo que os alunos fiquem sentados em um determinado espaço da sala de aula e por um tempo estipulado, quanto o ensino online, no qual o aluno tem a ferramenta da internet para aperfeiçoar seus estudos e assim ampliar sua aprendizagem. Além desses exemplos, os autores Machado; Lupepso e Jungbluth (2017) identificam outros modelos, o

Modelo Flex: neste modelo o ensino on-line é o norteador. Os estudantes aprendem em uma escola física por meio de um cronograma individualizado, que organiza as atividades que serão estudadas on-line. São mediados pelo professor, presencialmente, que pode intervir periodicamente ou não, de acordo com a necessidade;

Modelo À La Carte: os estudantes podem fazer um curso ou disciplina on-line na escola física ou fora dela

Modelo Virtual Enriquecido: neste modelo os estudantes têm aulas presenciais obrigatórias com professores da disciplina e tem horários livres distante do professor presencial. Estes horários são preenchidos pelo ensino online que podem ser feitos de onde os estudantes preferirem. Geralmente não se tem aulas presenciais todos os dias. É o modelo mais parecido com o modelo semipresencial no qual parte das aulas acontece presencialmente e parte acontece on-line por meio da plataforma virtual de aprendizagem (MACHADO; LUPEPSO e JUNGBLUTH, 2017, p.18).

Como observado, esse modelos se caracterizam pela autonomia dos alunos e na personalização do ensino, em que as orientações para os momentos online aconteçam através de plataformas orientadas por tutores e os alunos desenvolvem sua aprendizagem de forma individual além de participarem de atividades em grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho é fruto de uma Pesquisa Qualitativa, em que buscamos coletar e analisar as repostas de um grupo de professores do campo na cidade de Brejão, situada no interior Pernambucano. Essa cidade faz parte do estudo de campo que realizarei como pré-requisito para obtenção do

diploma de Mestre em Ciências da Educação. Brejão pode ser considerado uma cidade em que sua região esta baseada na cultura campenisa, possui em torno de 9000 mil habitantes; no aspecto educacional mantém em torno de dezoito escolas, sendo treze na zona rural, oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para esse estudo foi disponibilizado um questionário para seis professores do campo, as perguntas foram elaboradas com doze indagações na plataforma do GoogleForms e disponibilizado na forma de link pelo whatsapp no período de 10 a 17 de Setembro/2021.

Os sujeitos participantes lecionam em média há 20 anos na Educação do Campo, iremos identificá-los como P1; P2; P3; P4; P5 e P6, todos possuem formação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, talvez por ser pré-requisito de mudança de faixa salarial, exigido no Plano de Cargos e Carreira do Município; lecionam em salas multisseriada do 1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental. Buscamos saber dos docentes questões sobre a formação da Base Nacional Comum Curricular e a implementação do Ensino Híbrido na Educação do Campo; questionamos sobre o entendimento dos mesmos sobre o que é Educação do Campo e Ensino Híbrido; outra pergunta se refere, a saber, quais as perspectivas futuras sobre a educação para os discentes inseridos no campo.

O que o Senhor (a) entende por Educação do Campo?

P1	<i>Uma Educação que devia valorizar mais o potencial dessas crianças que estão localizadas no campo.</i>
P2	<i>Educação que ocorre em espaços rurais, mas que igual como um todo, promovendo o direito das crianças e adolescentes num espaço de cidadania.</i>
P3	<i>Que tem um diferencial, pois lidamos com um público mais isolado, então precisamos resgatar os valores da comunidade pra que eles se sintam inseridos na sociedade como um todo.</i>
P4	<i>É uma educação mais voltada a alunos mais carentes de conhecimentos mais com uma vasta vontade de aprender.</i>
P5	<i>A meu ver a educação do campo não ha diferença da educação da zona urbana</i>
P6	<i>Acredito que nos estudantes do campo encontramos alunos mais amorosos e famílias menos briguentas</i>

Fonte: Alves, 2021

Para Arroyo (2011) os sujeitos do campo estão em movimento, assim como seu fazer pedagógico, tentar entender o que os sujeitos docente do campo compreendem por essa concepção nos permite conhecer a realidade assim como prover transformações sociais nesse espaço. Neste sentido Rossato e Praxedes (2015) definem Educação do campo como

(...) modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês, seus processos culturais e suas estratégias de vida e produção; utilizando-se, para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem que compreendem como elemento formativo suas relações de trabalho vividas cotidianamente (p.12).

A Legislação na LDB/96 se refere à população rural como sendo aquela que engloba os espaços referente as florestas, pecuária, minas, enquanto o termo campo transpassa esses espaços, incluindo o perímetro não urbano, ou seja, um local que possibilita condições próprias para viver e sobreviver, produzindo condições sociais, econômicas, políticas e culturais para permanecer nesse espaço. Podemos observar dessa forma, de acordo com as respostas dos professores, que a questão social é uma preocupação dos mesmos ao descrever os discentes como “público mais isolado” (P3), “carentes de conhecimento” (P4).

O que o Senhor (a) entende por Ensino Híbrido?

P1	<i>Ensino voltado tanto presencial como online onde os alunos são divididos dois grupos ou até mais dependendo do espaço em sala de aula e cumprir todos os protocolos exigidos pela unidade de saúde.</i>
P2	<i>É o ensino on-line e presencial.</i>
P3	<i>O ensino híbrido ele mescla o ensino presencial e o online. Então eu dou aula presencial aos alunos que podem ir pra escola e continuo o ensino online.</i>
P4	<i>Ensino Híbrido não acredito que dá muito certo! Porque o que o aluno aprende em um dia nesse tempo híbrido vai desconstruir todo o seu conhecimento adquirido na aula</i>
P5	<i>O ensino híbrido foi a única solução para que os nossos estudante não deixasse de ter o acompanhamento dos conteúdos propostos.</i>

P6	<i>Foi a forma como trabalhar os conteúdos escolares diante a pandemia da covid-19.</i>
----	---

Fonte: Alves, 2021

Diante da atual conjuntura com as transformações digitais, sociais e econômicas se faz necessário pensar o homem do campo inserido nessa realidade através da educação. Dessa forma buscamos saber o entendimento sobre o Ensino Híbrido dos professores do campo. Para Bacich e Moran (2015)

(...) educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (45).

Observa-se que a definição para os sujeitos docentes, o ensino híbrido está de acordo com os autores que dialogaram nessa pesquisa. A maioria dos professores compreende que é um ensino mesclado com aulas online e presencial no espaço da sala de aula. O sujeito P4 chama atenção ao dizer que essa metodologia não é muito eficaz por acreditar que a aprendizagem do aluno ficaria defasada, pois o que o discente aprende em sala irá desconstruir no modo online.

À volta as aulas pós Pandemia da Covid-19 está atrelada ao Ensino Híbrido, como o Senhor (a) analisa essa metodologia na Educação do Campo?

P1	<i>A princípio sim, mas o que me preocupa é o transporte dessas crianças.</i>
P2	<i>É um desafio para todos! Pois os alunos do campo sofrem muito por falta de acesso a internet, ficando assim impossível assistir as aulas on-line.</i>
P3	<i>Um pouco complexa, pois a maioria dos alunos não tem acesso na internet, então fica um pouco complicado.</i>
P4	<i>Eu analiso da seguinte forma. Não é bom pra o aluno ter uma pausa dos conhecimentos pra depois de certo dia começar este conhecimento.</i>
P5	<i>Estamos ciente do perigo da volta presencial dos nossos alunos nas escolas, mas precisamos confiar tanto no presencial quanto no ensino híbrido.</i>

P6	<i>Vamos ter esse contato com muitas precauções, mais vai ser muito bom ter de volta esse contato com nossos estudantes após todo esse tempo de pandemia da covid 19.</i>
----	---

Fonte: Alves, 2021

Considerando a escola do campo como espaço de reflexão e de transformação social e assim deve-se ajustar a realidade local, seja de conteúdo e com sujeitos reflexivos, questionamos os docentes sobre esse novo contexto de ensino híbrido na Educação do Campo. Para Caldart (2009) a Educação do Campo nasce como crítica à educação brasileira, crítica essa destinada aos trabalhadores do campo que vivem nesse espaço e lutam pelo direito

Educação, "lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça" (CALDART, 2009, p. 39).

De acordo com as respostas, os docentes mesclam sentimentos de positividade na volta às aulas presenciais, mas também preocupação quanto à questão sanitária. Porém a sobre o acesso a internet é um tema desafiador, pois em sua grande maioria os alunos do campo não têm estrutura nem tão pouco acesso. O que configura com a luta pelo direito a educação com equidade defendida na nossa Constituição Federal de 1988, e com a fala da autora Caldart quando discursa que a igualdade social também acontece no espaço campestre.

O Senhor (a) teve formação continuada da escola, equipe pedagógica ou secretaria de educação municipal sobre aulas remota ou Ensino Híbrido?

P1	<i>Em partes porque foi tudo novo pra todo mundo, mas aí passar dos dias foram tendo formações online onde nos ajudou com aulas remotas.</i>
P2	<i>Sim.</i>
P3	<i>Acredito que sim, eles me auxiliaram como puderam como não tenho impressora, eles disponibilizaram a da secretaria de educação para que eu pudesse imprimir as atividades quinzenais.</i>
P4	<i>Não muita! Porque jogaram tudo pro professor e não deram um maior apoio tecnológico. Era pra terem dado ferramentas como computadores e internet grátis ao professor para melhorar suas aulas.</i>
P5	<i>Tive todo o suporte necessário para a conclusão dos meus trabalhos.</i>
P6	<i>Tive todo o apoio diante de tantas dificuldades encontradas com a pandemia</i>

Fonte: Alves, 2021

No contexto atual, da sociedade capitalista, a formação vigente esta sob a égide do trabalho, porém “no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15). Dessa forma, a educação deve ter como objetivo formar indivíduos que reflita sua realidade de forma humana e assim possa transformá-la nos aspectos sociais em que ele esta inserido. Com essa discussão a questão acima busca saber sobre a formação do docente frente ao Ensino Híbrido na Educação do campo.

De acordo com o relato dos sujeitos, os mesmos discorrem sobre a questão de material, de suporte para imprimir suas atividades, ou responder de forma vaga se tiveram acesso a alguma formação continuada sobre o novo contexto educacional na educação do campo, pois essa discussão sobre a formação de professores do campo deve estar explicito qual o projeto de campo, escola e sociedade que se quer conceber. Pois para Molina (2010), “Educação do campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, como a democratização do acesso ao conhecimento” (p.189). Democratização essa embasada no direito a uma educação construída com sujeitos críticos e espaços escolares capazes de fomentar essa transformação.

O currículo esta baseado nas Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Senhor (a) acredita que essas Competências e Habilidades tem respeitado a identidade do povo do Campo?

P1	<i>Nem sempre</i>
P2	<i>Sim.</i>
P3	<i>No meu ver em partes sim, eu não acho que totalmente, ainda falta muito para que exista habilidades e competências que realmente respeitem a identidade do povo do campo.</i>
P4	<i>Acredito que não! Porque a educação do campo tem conhecimentos mais limitados por falta de recursos tecnológicos.</i>
P5	<i>Sim estamos acompanhando as normas da BNCC.</i>
P6	<i>Sim</i>

Fonte: Alves, 2021

O movimento de luta pela Educação do campo significa uma linha que demanda, tendo como bandeira a identidade da escola rural, uma vinculação à realidade camponesa em seus aspectos culturais, econômicos, sociais

e políticos. Assim, como documento regulador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a elaboração dos currículos escolares em todos os âmbitos da Educação Básica no país, partindo desse pressuposto os docentes forma questionados sobre esse aspecto e a Educação do campo.

Quanto às respostas é possível notar que a metade os sujeitos P2, P5 e P6 afirmam que sim enquanto P1, P3 e P4 concordam ou concordam em parte sobre o respeito à identidade do campo, para Caldart (2011) a identidade do campo esta vinculado às “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (p. 27). Dessa forma nota -se a discrepância quanto às competências e habilidades inseridas na BNCC, onde esta inserida o desejo da burguesia e seus interesses, configurando as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre prática docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvida na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido surgiu atrelado à linha de pesquisa para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação, que tem como foco a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O protagonismo do aluno frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Híbrido abordam concepções em que a aprendizagem seja vivenciada a partir de competências, habilidades e objetivos do conhecimento. Com a nova realidade pós-pandemia vivenciamos a prática das Metodologias Ativas e do Ensino Híbrido de forma geral em todas as etapas de ensino, especificamente neste trabalho o aporte aconteceu na Educação do Campo.

Os sujeitos mencionados neste estudo trouxeram panoramas da atual realidade vivenciada na Educação do Campo, os mesmos tem um vasto período de experiência neste contexto e relatam sua preocupação quanto à questão social em que os alunos se encontram, assim como a dificuldade da inserção do ensino híbrido na espaço campesino.

Durante os estudos foi percebido a urgência de implementação dessa nova modalidade no espaço campesino frente às dificuldades existente nas escolas do campo, sejam elas formação para professores, equipamentos e instrumentalização de acesso à internet, estruturas com materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 29.05.2021;

BACICH Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018;

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505> Acesso em: 5 set. 2021;

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25.08.2021;

_____, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteira, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf Acesso em 10 de Julho de 2021;

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018;

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisia_social Acesso em 06 de Agosto de 2021;

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível

em https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf Acesso 01 de Agosto de 2021

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília. Liber Livro Editora, 2007.

HOFFMANN, Elíria Heck. **Ensino Híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. Orientadora Gisele Gonçalves. 2016. TCC. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina especialização em Educação na Cultura Digital. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168865/TCC_Hoffmann.pdf

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná Sistema de Bibliotecas -Biblioteca Central Coordenação de Processos Técnicos. Guia de leitura do curso Educação Híbrida. Edição e Revisão: Maria Josele Bucco 146 Coelho. CIPEAD - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Universidade Federal do Paraná, 2017.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

RUTILÉA MENDES DE MORAIS

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB,
rutidiscipula@gmail.com;

KRISNAYNE SANTOS RIBEIRO

Doutorando pelo Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista - UNESP, d_santtos@hotmail.com

LUCAS DA CONCEIÇÃO SANTOS

Mestra do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, coautor2@email.com;

RODRIGO DA LUZ

Doutorando pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA,
rodrigoluz_saj@live.com;

RESUMO

A Educação à Distância tem se desenvolvido de modo significativo nos últimos anos. Esta pesquisa objetiva levantar e caracterizar a produção científica sobre Educação à Distância presente nos últimos dez anos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências -ENPEC. Como aportes metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, que tem os artigos científicos produzidos no ENPEC como objeto de estudo. Foram encontrados um total de 29 trabalhos que foram organizados em três categorias principais: a) ferramentas para ensinar na modalidade a distância; b) percepções e trabalhos desenvolvidos na Educação à Distância; e c) a categoria dos levantamentos. A análise mais detalhada dos trabalhos encontrados nessa última categoria revela que a Educação à Distância não constitui preocupação central nas pesquisas, servindo como locus de atuação e não como eixo estruturante. Além disso, os dados obtidos na presente pesquisa, dentro do período considerado, retratam a incipiência de trabalhos na área, fato que revela a necessidade de mais pesquisas que possam contribuir para fundamentar e caracterizar o campo da Educação à Distância, em interface com o Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Educação à distância, Ensino de Ciências, Levantamento, Produção científica.

INTRODUÇÃO

A Educação à Distância- EaD tem crescido de maneira significativa no cenário brasileiro, tornando-se uma realidade dentro do contexto acadêmico, em que são conferidas possibilidades e limitações no processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma modalidade de educação que se utiliza das Tecnologias de Informação e Comunicação para intermediar a relação entre alunos e professores que estão separados fisicamente, seja no tempo e/ou no espaço, podendo haver ou não momentos presenciais (MORAN, 2006).

Foram muitas as modificações no que diz respeito às inovações e movimentos tecnológicos ao longo dos anos para que a EaD adquirisse a atual configuração. Para compreender seu avanço nos dias atuais e de que maneira foram delineadas as relações de ensino e aprendizagem nessa modalidade é preciso fazer uma breve perspectiva histórica.

No Brasil a Educação à Distância teve início no século XIX, com a datilografia por meio de correspondência, seguido pelo rádio e, posteriormente, a televisão, sendo impulsionado nos dias atuais pelos mais diversos meios científico -tecnológicos existentes. Esses meios são fundamentais para a transposição dos obstáculos espaço-temporais que podem servir como verdadeiras barreiras ao acesso ao conhecimento numa sociedade cada vez mais marcada pela Ciência e pela Tecnologia.

Castro *et al.* (2011), apontam que a evolução dos meios de comunicação teve o seu estopim com a internet nos anos de 1990, propiciando um ensino mais diversificado, dinâmico e atrativo para a população que buscava flexibilidade de tempo e espaço. Surge assim a EaD, uma modalidade de ensino que propiciou a rede de conexão, passando a oferecer uma comunicação rápida (online) entre alunos e professores. Com o passar do tempo, o quantitativo de alunos matriculados em cursos à distância no Brasil apresentou um rápido crescimento, especialmente no começo do século XXI, além de ocorrer uma expansividade considerável de instituições que passam a oferecer essa modalidade de ensino (CASTRO *et al.*, 2011).

Sobre esse crescimento, Silva *et al.* (2014) corroboram com a discussão, apontando que:

Com o crescimento exponencial da EAD, surge a necessidade de conhecimento e indubitavelmente a necessidade de adaptação de todos em relação a esse método de ensino.

Dessa forma, é de grande valia a quebra de paradigmas que a maior parte do corpo social possui quando se refere à qualidade de ensino nessa modalidade. Para profissionais e alunos da área de licenciaturas, o estudo aprofundado dessa modalidade de ensino possibilita a interação em relação a esse método, permite a quebra de antigos paradigmas e, por conseguinte, faz com que percebam a indispensabilidade de adequação, para que estejam preparados para essa forma de atuação (Silva *et al.*, 2014, p. 42).

Diante disso, percebemos que com a implementação da EaD nas universidades brasileiras, essas instituições tiveram que se ressignificar para desempenhar as especificidades formativas requeridas, posto que nessa modalidade o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio da interação entre tutores, orientadores, formadores e cursistas mediado pelas tecnologias pedagógicas. Organização essa que não ocorre no formato de ensino presencial.

Moran (2006) aponta que apesar da rápida expansão da EaD no Brasil, essa modalidade ainda não possui um modelo de educação consolidada e investigada. Sendo assim, a maior parte das pesquisas nessa área focam em experiências próprias, residindo nesse fato uma das dificuldades que existe de visualizar as entrelinhas desse processo.

Nesse sentido, a ampliação das unidades escolares que oferecem a EaD no Brasil possibilitou a ampliação de cursos e matrículas dentro deste contexto e criou demandas e desafios sem precedentes, principalmente quando se refere a qualidade e delineamento das formações oferecidas.

De acordo com Sanchez (2005), o número de instituições autorizadas pelo MEC cresceu 36% entre 2004 e 2006. Os cursos de graduação à distância tiveram um aumento de 74% e o número de vagas aumentou 274% no período entre 2004 e 2005. Nesse último ano, cerca de 504 milhões de alunos estudavam à distância no Brasil.

Além disso, de acordo com Correia-Neto e Valadão (2017, p. 99) essa importância é reforçada pelo número de alunos na modalidade EaD em instituições de ensino superior (IES), “que hoje já ultrapassa o número de alunos presenciais”.

Paralelamente as ofertas de cursos à distância voltados a formação de professores de Ciências no Brasil, também se tornaram crescentes (GARCIA; GOUW, 2009), sem que se saiba, entretanto, o quantitativo de pesquisas que discutem as implicações e desafios que perpassam um ensino dessa natureza na atualidade, bem como as limitações, perspectivas e possibilidades do

EaD para os processos de ensino e aprendizagem em Ciências na Educação Básica e Superior.

Esse mapeamento inicial poderá servir para balizar futuras pesquisas sobre EaD que se situam no âmbito do ensino de Ciências ao evidenciar parte do desenvolvimento do campo nessa área, bem como as tendências e possibilidades de encaminhamento de novas propostas que possam suprir as possíveis lacunas encontradas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2003) uma pesquisa qualitativa tem como características a descrição, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, portanto, não utiliza métodos estatísticos, nem mesmo se preocupa com a operacionalização de variáveis.

Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é importante por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema, fornecendo uma fonte de informações para orientar indagações e reflexões (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Além disso, a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica. Nesse sentido o seu desenvolvimento é possibilitado por um acervo de matérias já produzidos e publicizados cujas informações são repercutidas na atualidade para a discussão dos fatos (Gil, 2010).

Para o desenvolvimento do trabalho, inicialmente selecionamos como fonte de dados os anais de um dos principais eventos da área, qual seja o ENPEC, mapeando a produção científica desenvolvida nos últimos dez anos. Em seguida, utilizando os mecanismos de busca presentes nos sites do evento, buscamos nos títulos, resumos e palavras-chaves os seguintes termos: Ensino à distância, Educação à Distância ou a sigla EaD.

A Escolha pelo ENPEC se deu, devido a sua abrangência de trabalhos e por se tratar do maior evento de pesquisa na área de educação em Ciências do Brasil. Apesar do ENPEC não ser um evento específico para a EaD, esse evento reúne grande parte dos pesquisadores da área de Ensino de Ciências produzindo o que há de mais recente nessa área. Nesse sentido e levando em conta o quanto a Educação a Distância tem crescido, a autora partiu da hipótese de que nesse evento, haveria um interesse por parte dos pesquisadores em construir conhecimentos sobre Educação à Distância.

O recorte temporal 2007-2017 foi escolhido como possibilidade de levantar pesquisas recentes que investiguem a Educação à Distância atrelada ao ensino de Ciências nos seis últimos ENPEC's realizados. Além disso, foi nesse período que ocorreu a expansão da Educação à Distância nas universidades públicas brasileiras, a partir da aprovação dos cursos superiores dessa natureza regidos pela Universidade Aberta do Brasil a partir do ano 2000 (MORAN, 2006). O ano de 2017 se refere ao ano anterior a realização da análise dos dados.

Assim, foi contabilizado o total de trabalhos publicados dentro da grande área de Educação em Ciências e dentro desse quantitativo, calculamos a quantidade e o percentual de trabalhos que se referem a EaD, comparando o desenvolvimento dessa modalidade ao longo das seis edições do ENPEC.

Além disso, nos artigos selecionados sobre EaD presentes no campo da Educação em Ciências, buscamos entender em quais áreas estes estão concentrados. Essas áreas foram divididas de acordo com a área de concentração dentro do ensino de ciências, a saber: a) Biologia/Ciências Biológicas; b) Química; e c) Física.

Posteriormente, após caracterizar a produção científica na área, evidenciando a área de concentração, a natureza e o foco dos trabalhos, passamos a realizar uma análise integral dos trabalhos bibliográficos de revisão de literatura encontrados na presente pesquisa. Esses trabalhos foram escolhidos por corroborarem para o entendimento de como o campo da Educação em Ciências vem se estruturando ao longo do tempo, seus limites, avanços e interfaces com a Educação à Distância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das seis edições do ENPEC correspondente ao período de 2007 a 2017, foram publicados um total de 6.294 trabalhos pertencentes a distintas linhas de pesquisa, modalidades e níveis de educação no âmbito da Educação em Ciências (Quadro 1). Desse total, apenas 29 trabalhos (0,45%) tratam sobre Educação à Distância. Isso revela que essa modalidade de ensino tem adquirido ainda pouco espaço nas agendas de pesquisa da área, principalmente se considerarmos o fato de que o ENPEC reúne majoritariamente pesquisas concluídas ou que estejam em processo de desenvolvimento em cursos de graduação e programas de pós-graduação de ensino de Ciências no Brasil.

Quadro 1. Distribuição dos trabalhos nas edições do ENPEC no período de 2007-2017.

EVENTO	ANO	LOCAL	QUANTITATIVO DOS TRABALHOS	TRABALHOS SOBRE EaD	%
VI ENPEC	2007	Florianópolis -SC	669	2	0,03
VII ENPEC	2009	Florianópolis -SC	723	2	0,03
VIII ENPEC	2011	Campinas – SP	1.235	9	0,14
IX ENPEC	2013	Águas de Lindóia - SP	1.060	7	0,11
X ENPEC	2015	Águas de Lindóia - SP	1.272	7	0,11
XI ENPEC	2017	Florianópolis -SC	1.335	2	0,03
TOTAL	-		6.294	29	0,45

Fonte: Autoria própria.

Embora a quantidade de trabalhos publicados nas edições do evento a partir de 2007 apresente um crescimento até o momento atual, o mesmo não ocorre com os trabalhos na EaD em que se observam momentos de crescimento e decréscimo, sendo os anos de 2011 a 2015 o período de maior produção sobre a temática. Esse período corresponde com a maior oferta dos cursos em EaD no Ensino de Ciências, tendo em vista que os trabalhos encontrados em sua maioria são resultados de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil (NERY E GIORDAN, 2011).

Sobre essas estimativas, analisando o histórico e configuração da EaD, percebemos que essa maior produção possivelmente esteja relacionada com os resultados encontrados por Alves (2011) que identifica entre os anos de 2011 e 2013, a ocorrência de processos de problematização da EaD que contribuíram para que essa modalidade de ensino deixasse de ser considerada uma educação especial no país e passasse a ser incorporada às secretarias de educação formal, seguindo para um processo de crescimento.

Na análise da distribuição de trabalhos por áreas de concentração em ciências da natureza, percebe-se que a maioria pertence a área de Física (38%), seguida da Biologia (31%) e da Química (7%) que registrou menor número de publicações para a temática considerada (Quadro 2).

Quadro 2. Distribuição dos trabalhos de acordo com as áreas de concentração.

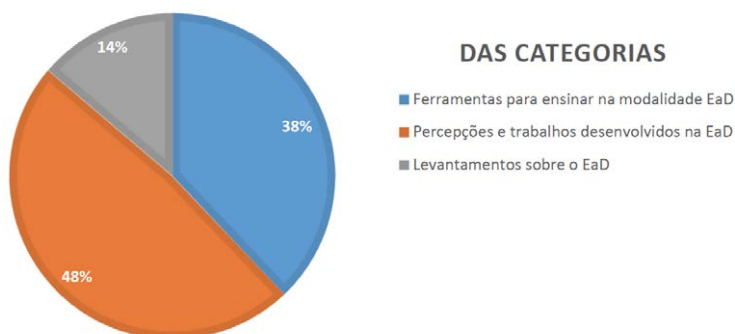
ARÉAS DE CONCENTRAÇÃO	QUANTIDADE DE TRABALHO	%
BIOLOGIA	9	31
QUÍMICA	2	7
FISÍCA	11	38
CIÊNCIAS GERAL	7	24
TOTAL	29	100

Fonte: Autoria própria.

Durante a análise preliminar dos 29 trabalhos encontrados, percebemos que apesar dessas pesquisas enfocarem em alguma medida a EaD, muitas delas apresentam esta modalidade apenas como o lócus da pesquisa, existindo poucos trabalhos que a priorizem como eixo principal e central de investigação.

Após a análise desses artigos realizamos uma categorização, objetivando compreender o panorama de publicações, as vertentes desenvolvidas dentro desse contexto e o foco dos trabalhos publicizados (Figura 1). Dessa forma, organizamos os dados em três categorias principais: a) Ferramentas para ensinar na EaD; b) percepções e trabalhos desenvolvidos na EAD; e c) a categoria dos levantamentos sobre EaD.

Figura 3. Categorização



Fonte: Autoria própria.

Percebe-se na Figura 1 que a maioria dos trabalhos (48%) está voltado a discussão sobre as percepções, potencialidades e propostas de atividades para a EaD tanto na formação inicial quanto na continuada. 38% discute

sobre as ferramentas para ensinar na modalidade EaD, em que existe a preocupação com ambiente virtual de aprendizagem, chats, fóruns, sobre como essas são utilizadas em atividades no processo de ensino aprendizagem. Do total da produção científica levantada apenas quatro trabalhos (14%) são do gênero revisão de literatura que têm por finalidade o levantamento e caracterização do campo da EaD e suas vinculações ao Ensino de Ciências ao longo do tempo. Dado a importância de pesquisas dessa natureza nesse momento focaremos nossa análise apenas nesses trabalhos listados no Quadro 3.

Quadro 3. Relação dos trabalhos de revisão bibliográfica sobre EAD e ensino de Ciências publicados em anais do ENPEC no período de 2007 a 2017.

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR (RES)
VIII ENPEC	2011	Análise de uma revisão bibliográfica preliminar de trabalhos de pesquisa em formação continuada de professores de ciências na modalidade a distância	Nery e Giordan
XI ENPEC	2015	Educação em ciências/biologia a distância: panorama das publicações no ENPEC e ENEBIO	Marques, Lauermamm e Neto
VI ENPEC	2007	A educação à distância na formação do professor de física: análise de trabalhos publicados no período de 2000-2006	Silva e Rego
VIII ENPEC	2011	Aspectos da produção de conhecimentos sobre ensino de física na modalidade a distância	Silva <i>et al.</i>

Fonte: Autoria própria.

Marques, Lauermamm e Neto (2015) retratam o histórico da Educação em Ciências e Biologia na modalidade à distância a partir da análise de trabalhos que abordam esse tema nos diferentes níveis de ensino (Formação Inicial, Continuada e Pós-Graduação). Para tanto, os autores mapearam nove edições do ENPEC, no período de 1997 a 2013, e cinco edições do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), de 2005 a 2014, mediante uma pesquisa exploratória, utilizando o procedimento técnico bibliográfico e documental.

Os autores levantaram um total de 5.436 trabalhos nos eventos do ENPEC e 1.818 trabalhos no ENEBIO. Desse total, apenas 24 trabalhos estavam relacionados à Educação em Ciências/Biologia e a EaD, sendo que 15 foram encontrados nas nove edições do ENPEC, o que corresponde a apenas 0,28% do total de publicações, e nove nas cinco edições do ENEBIO, o que corresponde a 0,5%. Os autores apontam que o número de trabalhos

publicados dentro do EaD em eventos do ENPEC e ENEBIO apresentaram decréscimos nas últimas edições, fato que revela a necessidade de mais pesquisas científicas nos eventos investigados que possam superar essa lacuna.

Silva e Rego (2007) desenvolveram um levantamento da produção acadêmica sobre a formação de professores de Física do Ensino Médio na modalidade à distância publicada em revistas e em anais de eventos nacionais, respectivamente nos anos 2000 e 2006. Foram encontrados 20 artigos, em que os autores buscaram analisar os referenciais mais utilizados, tipo de trabalho, instrumentos de coleta dos dados, entre outros descritores utilizados.

Após essa análise, Silva e Rego (2007, p. 11) corroboram dizendo que “Apesar do crescimento gradativo da produção acadêmica, a insipiência desse campo de pesquisa. Em 7 anos, apenas 21 artigos foram encontrados” (p.11) Por isso, para os autores esse resultado demonstra a necessidade de estudos referentes a EaD, principalmente, no âmbito da formação de professores de Física.

Silva *et al.*, (2011), desenvolveram uma pesquisa mais abrangente envolvendo o trabalho de levantamento junto ao campo de pesquisa em Educação Científica e Tecnológica, em programas de diferentes áreas categorizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, como pertencente à própria área de educação. Foi orientado pelos parâmetros da então existente área 46 da CAPES, Ensino de Ciências e Matemática, de duas maneiras: em relação às teses e dissertações e em relação aos periódicos listados no Qualis 2009. A busca baseou-se nas seguintes palavras chave: *distância, EaD, online, hipermídia, hipertexto, chat, fórum eletrônico e ambiente virtual.*

Além disso, os autores buscaram dados referentes às teses e dissertações que foram obtidos por meio das buscas nos sítios de cada um dos programas de pós-graduação da área, totalizando 67 programas em 47 instituições. Como resultado do levantamento no Qualis-CAPES de 2009 da área de Ensino de Ciências e Matemática (online) até fevereiro de 2011, foram publicados 121 artigos selecionados sobre EaD. Destes, 67 tratam de questões relacionadas à EaD de uma maneira ampla, sem restringir-se a uma disciplina específica; 23 artigos são relacionados com o ensino de Física e 31 com o ensino de Matemática.

Nessa pesquisa percebemos um maior quantitativo de trabalhos encontrados em comparação aos levantamentos realizados por Silva e Rego (2007) e Marques, Laueramm e Neto (2015). Acreditamos que isso se deve ao fato

de que essa pesquisa foi mais abrangente já que contou com palavras-chaves que remetem à Tecnologia e, além disso, também foram consideradas trabalhos de dissertações. Ainda assim, o autor finaliza o artigo falando que “os dados permitem concluir que se trata de uma produção ainda pequena” (SILVA *et. al.*, 2011, p. 9).

Nery e Giordan (2011) centram o desenvolvimento do seu trabalho na formação continuada na EaD. Para essa pesquisa foram produções literárias selecionadas teses e dissertações nacionais publicadas no Portal da CAPES, no período de 2005 a 2009. As palavras-chave utilizadas foram *Formação de professores na modalidade a distância*, depois, *Formação continuada de professores na modalidade a distância*, na sequência,

Formação continuada de professores de ciências na modalidade a distância e, por fim, Programas de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Nesse processo de análise, os autores encontraram 86 resumos, buscando os que tivessem mais similaridades com o conteúdo e posteriormente ocorreram as observações buscando apontar e analisar essas construções quanto à natureza de fonte de dados e ao método de análise, realizando uma incursão preliminar ao campo de investigação sobre os programas de formação continuada de professores na modalidade à distância. Em seu percurso investigativo Nery e Giordan (2011) também apontam para a escassez de trabalhos que apontem para essa perspectiva na formação de professores na EaD.

Em síntese a análise dos trabalhos nos permite afirmar em linhas gerais que apesar das produções se inserirem nas pesquisas sobre EaD, o conteúdo das suas discussões não tem essa modalidade educativa como preocupação central, mas sim como sendo um lócus dos trabalhos desenvolvidos. Essa mesma informação foi constatada nas análises referidas ao longo do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou e caracterizou preliminarmente a produção científica sobre EaD presente nos últimos dez anos do ENPEC. Identificamos que existem poucas pesquisas no Ensino de Ciências relacionadas a EaD no contexto do ENPEC, mesmo com o crescimento de cursos nessas áreas. Além

disso, tecemos significativas reflexões para as áreas que apontam para a maneira como esses trabalhos vem se desenvolvendo em interface com o Ensino de Ciências.

Percebemos ainda que todos os trabalhos do tipo revisão bibliográfica sobre essa temática trazem inquietações a respeito da escassez de pesquisas que visem retratar o delineamento do EaD no Brasil no que se refere a temáticas associadas ao Ensino de Ciências.

Levando em consideração o fato de que o ENPEC reúne majoritariamente resultados de pesquisas oriundas de cursos de graduação e de pós-graduação presentes no Brasil, podemos considerar que a EaD não tem sido incorporado as agendas de pesquisa na área de maneira significativa. Tal preocupação se acentua quando consideramos que nos anais dos dois últimos eventos realizados, o número de trabalhos foi decrescente em relação a períodos anteriores.

Tendo em vista as considerações mencionadas concordamos com Moraes, Luz e Eugênio (2021) sobre a necessidade de conhecer as entrelinhas da EaD, considerando que a mesma é uma realidade no cenário da educação brasileira, inclusive, no Ensino de Ciências, para tanto, assentimos que essa temática possa ser estudada no âmbito das suas peculiaridades, em que as construções, experiências, percepções e realidades possam nortear os desdobramentos necessários para o encaminhamento dessa modalidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) pela bolsa de mestrado concedida.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. V. 10, 2011. p. 83-92.

CASTRO, C. C.; HERNECK, J.; MOREIRA, M. A. M.; MELO, M.; SILVA, M. V. Evolução histórica da Educação à Distância. In: **Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2011. V.1, n.2, 2011.

CORREIA-NETO, J. S.; VALADÃO, J. de A. D. Evolução da educação superior a distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. In: **Revista GUAL**, Florianópolis, V. 10, n. 3. p. 97-120.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GARCIA, P. S.; GOUW; A. M. S. Educação superior a distância: políticas, tendências da formação de professores de ciências. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. 2009. **Anais** [...] 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, K. C. D.; LAUERMANN; R. A. C.; TOLENTINO NETO; L. C. B. Educação em ciências/biologia a distância: panorama das publicações no ENPEC e ENEBIO. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindóia. **Anais** [...] 2015.

MORAIS, R. M.; LUZ, R.; EUGÊNIO, B. G. Os Usos e Papéis dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ferramentas Tecnológicas: uma Análise dos Trabalhos do ENPEC sobre Educação a Distância. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e29022, 1–28, 2021.

MORAN, J. M. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

NERY, B. K.; GIORDAN, M. Análise de uma revisão bibliográfica preliminar de trabalhos de pesquisa em formação continuada de professores de ciências na modalidade a distância. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais** [...] 2011.

SANCHEZ, F. (Cord.). Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância, São Paulo: **Instituto Monitor**, 2005.

Silva, C.A., Veras, I.R., Reis, L., & Santos, M.A. (2014). Educação a distância: a visão de professores e alunos acerca dessa modalidade de ensino. **Revista Crátulo**, V. 7, n. 2. p. 40-52.

SILVA, A.A.; REGO, S.C.R. A Educação a Distância na formação do professor de Física: análise de trabalhos publicados no período 2000-2006. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais** [...] 2007.

SILVA; H. C. da. WEISS; K. W. COSTA. D. A. da. VIEGAS; G. Aspectos da produção de conhecimentos sobre ensino de física na modalidade a distância. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais** [...] 2011.

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CLÁUDIA ELENA CARNEIRO

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, carneiro@uefs.br;

PALOMA JOSEFA DOS SANTOS ROCHA

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, palomajribeiro@gmail.com

RESUMO

O material didático é uma ferramenta pedagógica que tem como finalidade promover aulas interativas que ofereçam uma aprendizagem significativa. O presente trabalho apresenta e discute os resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, cujo objetivo foi investigar quais os materiais didáticos utilizados pelo professor de Ciências e Biologia na sua prática para ensinar botânica, como esses materiais são utilizados, e analisar as possíveis contribuições no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa consistiu de uma busca de publicações que abordassem sobre material didático para o ensino de botânica no ensino de Ciências e Biologia, entre os anos de 2014 a 2020, utilizando a plataforma Google Acadêmico. As publicações foram selecionadas através da leitura do seu título e/ou resumo. Logo após, foi realizada a leitura das publicações e sistematização dos seguintes dados: tipo de publicação, área da botânica, temática/assunto, nível de ensino, tipos de materiais didáticos e principais resultados obtidos com esses materiais. Em seguida, foram definidas categorias para os dados analisados, como tipos de materiais didáticos, área da botânica, conteúdo abordado pelos materiais didáticos e facilidades e dificuldades para uso e/ou aplicação desses materiais. Os resultados sinalizaram que o uso de materiais didáticos como jogos, modelos, coleções botânicas, produção de desenhos, entre outros, são primordiais para o ensino de botânica, como agentes facilitadores. Logo, contribuem de maneira significativa no processo de ensino e de aprendizagem, pois oferecem uma melhor compreensão do conteúdo, tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes, além de auxiliar o docente na abordagem do conteúdo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, Ensino de Ciências, Ensino de Biologia, Cegueira botânica, Plantas.

INTRODUÇÃO

A Botânica é uma das áreas da Biologia bem diversificada, com muitas linhas de pesquisa. Estudar botânica é aprender sobre seus conceitos, processos, classificações, importância, dentre outros, sempre em busca de promover conhecimento e entendimento da inserção das plantas no nosso planeta.

O Ensino de Botânica, ainda hoje, caracteriza-se como muito teórico, desestimulante para alunos e subvalorizado dentro do Ensino de Ciências e Biologia. Nas escolas, de modo geral, faltam condições de infraestrutura e melhor preparo dos professores para modificar essa situação. O Ensino de Botânica, assim como o de outras disciplinas, é reprodutivo, com ênfase na repetição e não no questionamento. O professor é a principal fonte de informação, passando aos alunos os conhecimentos que acumulou de forma não-problematizada e descontextualizada do ambiente que os cercam (KINOSHITA et al., 2006, p.1603-1604).

Cruz, Furlan e Joaquim (2009, p.1) afirmaram que a maioria dos docentes assume a utilização de uma metodologia tradicional e decorativa no ensino de botânica, resultando em aulas desinteressantes e cansativas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, além da intensificação desse trabalho docente e as dificuldades que tornam os saberes de sua prática difíceis de serem gerenciados.

É notado que o ensino de botânica é repleto de desafios. A botânica é constituída por dificultosos termos científicos acarretado de variadas definições, nomenclaturas, estabelecimento de diversificadas utilidades e nomes a um único tema, o que de certa forma, dificulta cada vez mais a transmissão de conhecimento do professor e a absorção do mesmo pelo aluno. Sem contar que o grande desinteresse do aluno atrapalha cada vez mais a aprendizagem.

Acreditamos que o professor deve rever a utilização de propostas pedagógicas passando a adotar em sua prática aquelas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno. (CAMPOS; BORTOLOTO; FELICIO, 2002, p.47)

O uso de materiais didáticos é uma estratégia educacional propícia para trabalhar concepções científicas no ensino de botânica, pois é visto como um mecanismo facilitador tanto para o ensinar como para o aprender. O material didático ativa o lado participativo do aluno, já que muitas vezes ele é responsável pela elaboração e exposição do mesmo com o auxílio do docente, estimulando-o a querer aprender, por ser algo bem mais dinâmico, divertido e envolvente.

Para Cavalcante e Silva (2008), a utilização de modelos didáticos no ensino é essencial. Por meio deles, os alunos vão ter a capacidade de vincular o conteúdo teórico com a sua prática. Dessa forma, o aluno possuirá facilidade em aprender o assunto, bem como desenvolver habilidades para compreender o mundo de maneira bem mais satisfatória.

Dessa forma, um estudo acerca da possível efetividade desses materiais didáticos para o ensino de botânica foi considerado bastante relevante, sendo realizada a busca por referências bibliográficas que relatam e discutem como essa estratégia intervém no processo de aprendizagem, ou seja, como os autores tratam da influência que os materiais didáticos têm na aprendizagem em Botânica.

Sendo assim, foi investigado quais são os materiais didáticos utilizados pelo professor de Ciências e Biologia na sua prática para ensinar Botânica, como esses materiais são utilizados, e foram analisados as possíveis contribuições desses materiais para o processo de ensino e de aprendizagem. A investigação foi baseada nas concepções, interpretações e discussões de diferentes autores sobre o uso de materiais e métodos diferenciados para o ensino de Botânica.

METODOLOGIA

Esse estudo foi uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica.

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p.243).

A revisão bibliográfica é uma estratégia para avaliar o que é abordado na literatura sobre determinado assunto, observar as ideias e fazer associações com outras literaturas.

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. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2007, p.27).

Foi realizada a busca de publicações do tipo artigos, monografias, trabalhos completos publicados em eventos, dissertações e teses, que abordassem sobre material didático para o ensino de botânica no Ensino de Ciências e Biologia.

Como método para a busca, foi estabelecido o período de publicação no Brasil entre 2014 a 2020, sendo realizada a consulta na base de dados on-line Google Acadêmico. Os descritores elencados para a pesquisa foram: “materiais didáticos e ensino de botânica”, “materiais alternativos e o ensino de botânica”. As palavras-chaves usadas na pesquisa foram: material(ais) didático(s), material(ais) alternativo(s), ensino de botânica, ensino de ciências, ensino de biologia, educação, ensino e aprendizagem.

A seleção das publicações foi feita a partir da leitura do título do trabalho, e quando no título não tinha explícito a proposta, foi feita a leitura do resumo. Neste sentido, foram selecionadas as publicações que se enquadraram nos parâmetros propostos nesta pesquisa. Depois da seleção das publicações realizou-se a obtenção e o tratamento das informações. Foi feita a leitura completa de todas publicações e a sistematização dos seguintes dados: tipo de publicação, área da botânica, temática/assunto, nível de ensino, tipos de materiais didáticos e principais resultados obtidos com esses materiais. De acordo com os dados obtidos foram estabelecidas categorias. Com essas informações foi possível analisar a atuação dos materiais didáticos no processo de aprendizagem e sua possível contribuição para o ensino de botânica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas 47 publicações que atenderam aos critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo 31 artigos, 13 trabalhos completos

publicados em anais de eventos e 3 monografias. Além disso, foram coletados dados como o número de publicações encontradas para cada tipo de material didático relacionado ao ensino de botânica, com dados sobre o tipo e ano de publicação, tipo de material didático, nível de ensino (Ensino Fundamental, Médio ou Superior), área da botânica e tema abordado. Além disso, foi observado se o material foi aplicado ou não, isso é, se ele foi levado para o ambiente escolar ou se constou somente da apresentação de uma proposta, e foi feita uma sondagem para verificar se a aplicação ou proposta de materiais didáticos para o ensino foi satisfatória ou não.

A maioria das publicações analisadas são voltadas para o nível médio de ensino, com um total de 27 trabalhos; seguido por 13 trabalhos para o nível fundamental de ensino, 2 para ensino superior e ensino médio, e 5 para ensino fundamental e ensino médio.

O número total de materiais didáticos distintos abordados nas publicações foi 23. Os materiais didáticos mais desenvolvidos foram os jogos didáticos, abordados em 15 publicações, e modelos didáticos em 14, seguido pelas coleções didáticas (herbário e carpotecas) com 10 publicações. Os materiais abordados em menor número de publicações foram: álbum didático, catálogo didático, aplicativo interativo, atlas botânico, aulas digitais de botânica, *e-book*, protocolos para experimentos, fanzine, fotografia, horta, jardim didático, jornal informativo, lâminas histológicas, mapa conceitual, paródias, produção de cartazes, desenhos, vídeo, quiz, e roteiro de aula prática.

Foram estabelecidas categorias para apresentação dos resultados como por exemplo, tipos de materiais didáticos, áreas da botânica, conteúdos abordados pelos materiais didáticos, facilidades e dificuldades na aplicação do material didático e contribuições dos materiais didáticos para o ensino de Botânica.

Os tipos de materiais didáticos

Por meio da leitura dos trabalhos selecionados, foi verificado que os modelos didáticos e os jogos didáticos são os materiais mais aplicados e apontados como propostas para serem utilizados no ensino de Ciências e Biologia, especificamente na área de botânica.

Justina e Ferla (2006) salientam que os modelos didáticos são estratégias benéficas para o ensino de Biologia, pois são alternativas que ajudam no entendimento dos conteúdos. Os modelos didáticos são materiais bem

representados nos trabalhos, em especial no conteúdo botânico, pois além de promoverem interação e aprendizagem de maneira descontraída, é possível construir modelos de baixo custo como também produzir modelos através de materiais recicláveis.

Desse modo, Giordan e Vecchi (1996) relatam que os modelos didáticos possuem uma grande importância, dada a sua habilidade de promover o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo, bem como é utilizado para auxiliar na manifestação do conhecimento. Por isso, Braga (2010, p.104) argumenta que, “a construção de modelos didáticos é uma atividade que leva os alunos a fazer ciência, pensar sobre ciência e desenvolver o pensamento científico crítico”. Além disso, apostar na aplicação de modelos didáticos no ensino de Ciências e Biologia é uma forma de inclusão, pois normalmente os modelos didáticos são materiais tácteis, logo, é uma estratégia que contribui na participação de alunos com problemas de visão, como também pode ser bem utilizado com alunos que tenham algum outro tipo de deficiência.

O jogo educativo, segundo material didático mais citado nesse estudo, é uma forma didática, divertida e diferente de abordar conteúdos, da mesma forma que contribui para que o aluno tenha curiosidade e disposição para aprender sobre o assunto.

De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presentes não só na infância, mas como em outros momentos. Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador. (TAROUÇO, 2004, p. 1-2).

O docente quando pensa em usar o lúdico, planeja sua aula para que seja um momento educativo, isso é, o professor irá fazer um estudo, uma análise de qual abordagem utilizar, a melhor maneira para aplicar, vai adaptar o jogo para ser usado em aula, como também averiguar os benefícios do mesmo para o ensino.

Segura e Kalhil (2015, p.10), dizem que “a aprendizagem ativa ocorre de forma eficaz quando o estudante interage com o assunto em estudo, ouvindo, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, tornando-se capaz de produzir conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva”.

Desse modo, Miranda et al. (2019, p.209-210) afirmam que,

Os jogos didáticos possibilitam aos alunos um contato mais dinâmico e interativo com determinados conteúdos, sobretudo quando abordam temas complexos, de maior dificuldade de contextualização. Além disso, contribuem para a facilitação do aprendizado e compreensão dos conteúdos, estimulam o raciocínio e a elaboração de respostas para a solução de problemas. Possibilitam também a participação ativa dos alunos, despertando sua curiosidade e interesse, sobretudo quando tratam de conteúdos complexos e que não fazem parte do cotidiano dos alunos, contribuindo para a aprendizagem.

Além do jogo e dos modelos didáticos, muitos outros materiais são utilizados no ensino de Botânica. É notado a variedade de materiais didáticos utilizados no ensino de botânica, isso comprova que os mesmos são eficientes e aplicáveis no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Pode-se verificar que as coleções botânicas, sejam relacionadas a produção de exsicatas de plantas ou de partes destas, como por exemplo de folhas ou frutos, são muito utilizadas no ensino de botânica. Os herbários e as carpotecas são materiais didáticos ricos em informações, sendo auxiliares em aumentar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos mesmos em relação ao conteúdo botânico. Além disso, as carpotecas utilizadas em espaço escolar oferecem compreensão dos termos técnicos botânicos. Sem contar que as coleções botânicas são materiais cruciais para a identificação e a conservação de plantas.

Bessa (2011, p.3), enfatiza que

As coleções botânicas podem ser utilizadas com eficácia para o ensino de Biologia em aulas práticas devido à riqueza de materiais e informações, pois através delas os alunos tem contato direto com o estudado dentro de sala, observando organismos devidamente preparados e interagindo com esses materiais pelo manuseio.

A confecção de desenhos também é uma alternativa bem aplicada durante as aulas, principalmente em botânica, já que através de desenhos o aluno consegue manifestar suas concepções e ideias com base no conteúdo ministrado pelo docente. Dessa forma, o uso de desenhos durante aulas de biologia, em especial, de botânica, permite que o aluno seja um observador, analise as informações e com isso entenda conceitos e aprenda de maneira geral. Segundo Santos, Oliveira e Freixo (2017, p.2) “as ilustrações

são bastante utilizadas no ensino de ciências como um recurso para exemplificar conceitos e estruturas que, muitas vezes, requer um alto nível de abstração”.

As lâminas histológicas são materiais de extrema necessidade para o entendimento dos vegetais, pois através delas é possível que o aluno visualize e entenda detalhes importantes de suas partes internas, ao mesmo tempo que o estudante observa e manipula o mesmo.

Um laminário de histologia vegetal possui diversas funções: mostra o material biológico em nível microscópico, expõe com maior clareza os tecidos vegetais, proporciona uma compreensão, além de conduzir ao desenvolvimento de um raciocínio crítico acerca do conteúdo apresentado. (BATISTA, 2018, p. 42)

Os vídeos são recursos interessantes para serem desenvolvidos em sala, pois além de ser um método prazeroso, já que são lúdicos, os alunos e professores podem produzir o mesmo, o que de certa forma é um material eficaz para adicionar à aplicação do conteúdo e promover conhecimento.

Através de seu enorme potencial, o vídeo deve ser utilizado não só para reforçar o que foi ensinado pelo professor, em sala de aula, mas, para exemplificá-lo e ativar os sentidos dos alunos. Ativando os seus sentidos, sua crítica, além do poder do vídeo de exemplificar de forma mais abrangente, facilitando todo processo de ensino aprendizagem. (COZENDEYA, 2005, p.2)

Apostar na aplicação de experimentos é uma possibilidade muito satisfatória para ensinar e aprender botânica, pois os experimentos permitem que ocorra uma correlação entre a teoria e a prática. Além do mais, permite que aconteça um debate e análise das informações adquiridas através do próprio experimento.

As atividades experimentais podem ser organizadas de diversas maneiras, desde estratégias que focalizam a simples ilustração ou verificação de leis e teorias até aquelas que estimulam a criatividade dos alunos e proporcionam condições para refletirem e reverem suas ideias a respeito dos fenômenos científicos. (OLIVEIRA, 2010, p.147).

As aulas práticas, principalmente seguidas por roteiro, são ótimas estratégias didáticas para o ensino, podendo ser tanto de campo, como de laboratório, e fica a critério do docente escolher a metodologia e forma que

deseja aplicar. Nascimento et al. (2018) afirmam que a aplicação de aulas práticas, em que os alunos participam ativamente, ou seja, procuram esclarecer as dúvidas apresentadas, solucionar problemas, argumentar, entender ideias, estabelecer teorias e hipóteses, anotar pontos-chaves, concede a estes alunos a capacidade suficiente para esclarecer questões que possam surgir ao longo de aulas, como também em um contexto não formal.

As hortas e jardins didáticos são opções para serem usadas quando se quer que o aluno coloque a mão na massa e participe ativamente da produção. Além do mais, para implantação dos mesmos, é necessário um cuidado adequado para que sua construção tenha durabilidade. O contato direto com a produção favorece para que o aluno se sinta entusiasmado, atento e produtivo. Além disso, para construção desses produtos, são utilizados materiais biológicos, cuja intenção é fazer com que os alunos fiquem curiosos a seu respeito, questionem, tirem suas dúvidas e consigam associar o conteúdo abordado com o seu cotidiano.

O jardim didático pode ser considerado uma forma de ensino não formal por ser uma atividade organizada fora do sistema regular de ensino. Através do jardim, os conteúdos formais são mostrados aos estudantes na prática, em um ambiente descontraído e que o torna um ser participativo no processo de ensino e aprendizagem. (BRANDÃO et al., 2014, p.9)

Os materiais como catálogo de flores, fanzines, aplicativo interativo, atlas botânico, aulas digitais, criação de *e-book*, fotografia, jornal informativo, mapa conceitual, paródia, produção de cartazes e quiz, também são possibilidades para serem utilizadas no ensino e que são positivos no âmbito escolar. O ponto-chave para a utilização desses materiais em sala de aula é que os mesmos sejam produzidos pelos próprios alunos. Dessa forma, eles serão sujeitos ativos, se sentirão capazes para investigar, dialogar, questionar, sanar as dúvidas que podem surgir no momento, não vão ter medo de errar, de perguntar e desse modo irão adquirir conhecimento a respeito do conteúdo abordado.

A aplicação dos materiais didáticos no ensino de botânica é extremamente importante para minimizar os efeitos da “Cegueira Botânica”, pois segundo Katon, Towata e Sato (2013), esse é um termo estipulado para quando o aluno não percebe as plantas em seu cotidiano, não entendem a terminologia, conceitos, características, vinculadas aos vegetais, como também não enxergam as plantas como seres vivos, acreditam que os animais

são os indivíduos mais importantes para a vida do planeta e que as plantas são seres necessários apenas para a vida dos animais.

Dessa forma, os materiais didáticos quando são usados em aulas de Ciências e Biologia, especialmente para ensinar botânica, contribuem para que os alunos entendam de maneira mais clara os termos e conteúdos botânicos, como também passam a vincular o que foi aprendido em sala com sua realidade, percebem a existência das plantas e a importância da mesma, assim como entendem que os vegetais são seres vivos de extrema relevância para vida na terra.

Áreas da Botânica

Em relação às áreas da Botânica, a pesquisa mostrou que em 21 publicações os materiais didáticos eram voltados para Morfologia Vegetal, em duas abordaram especificamente Anatomia Vegetal, e para Fisiologia Vegetal, Ecologia Vegetal e Sistemática Vegetal foram abordados em uma publicação cada. De modo geral, 18 publicações apresentaram abordagem mais ampla da Botânica, sendo consideradas como a área de Botânica Geral.

A Morfologia Vegetal, é a área da botânica mais abordada na construção dos materiais didáticos, uma vez que é de extrema importância, já que contribui para o estudo das plantas com base na sua estrutura e formas, bem como na sua classificação. É notado que construir materiais didáticos voltados para a área da Morfologia Vegetal oferece uma integração de outras temáticas.

A abordagem morfológica é vantajosa, pois tem muita disponibilidade de objetos de estudo. O docente ao desenvolver aulas que envolve morfologia vegetal, pode apostar em estratégias, como por exemplo, utilizar o material biológico, a depender da estação do ano, como é o caso das flores, fazendo uma aula detalhada a respeito de suas características.

Como base em Santos e Araujo (2018), ressalta-se que a morfologia vegetal é muito significativa no que diz respeito a formação científica do aluno, já que aulas em espaços não formais oferecem oportunidade para que os alunos possam fazer contato direto com as plantas, uma vez que a morfologia das mesmas é bem perceptível. Esse material pode ser coletado e levado para a sala de aula, ao passo que os alunos poderão fazer análise do mesmo de maneira mais detalhada.

Araújo (2014) afirma que a morfologia vegetal é uma temática da botânica muito estudada devido a sua amplitude, ou seja, as plantas possuem

uma diversidade e características ricas, o que de certa forma, impressiona os alunos e facilita a aprendizagem. A mesma é bastante explanada pois é a primeira parte que o aluno visualiza, desde seus detalhes, formas, cores, o que de certo modo, chama e prende a sua atenção, garantido assim envolvimento, interação e compreensão do conteúdo.

Outra área da Botânica que também foi bem abordada na análise foi a Botânica Geral, isso se deve pelo fato de a mesma já promover uma abordagem geral de todas as outras áreas no momento em que o docente ministra o conteúdo, de tal modo que a mesma deixa bem claro para o aluno que todas as áreas estão interligadas.

De acordo com Raven, Evert e Eichhorn (2007), o ensino de botânica geral é importante para abordar questões voltadas para a atualidade, como a respeito do efeito estufa, insuficiência de recurso alimentício e desmatamento da flora, logo, ele possibilita que o estudante se interesse pelo mesmo e tome consciência e entenda a relevância dos vegetais.

A Anatomia Vegetal, por exemplo, acaba não sendo tão abordada em muitos trabalhos, pois a partir do momento que o professor trabalha botânica geral, o mesmo já pode fazer menção do processo anatômico das plantas. Normalmente, a anatomia vegetal é mais abordada quando o professor desenvolve uma aula, uma atividade ou um material didático com o intuito de que o aluno obtenha informações mais aprofundadas sobre a morfologia interna das plantas.

Porém, é uma área de extrema importância que o aluno deve ter conhecimento, pois, segundo Fernandes et al. (2019, p.1) a “anatomia vegetal é um ramo da Botânica que estuda as estruturas internas das plantas, sejam vegetativos (raiz, caule e folha) ou reprodutivos (flor, fruto e semente). Seu estudo permite relacionar as estruturas da planta com suas funções”.

Além disso, Lemos et al. (2018) destacam que a anatomia vegetal é uma área empregada diariamente, ao passo que é bastante potente para resolução de problemas, tanto na pesquisa como na sala de aula, pois possibilita que seja encontrado fatores significativos nas plantas e contribuir com a formação dos alunos.

A Fisiologia Vegetal foi um dos campos da botânica não muito abordado nas publicações analisadas, apesar de ser uma área muito importante para ser estudada no âmbito escolar. Dessa forma, Taiz e Zeiger (2017, p.1) definem que “Fisiologia vegetal é o estudo dos processos vegetais, como as plantas crescem, desenvolvem-se e funcionam à medida que interagem com os ambientes físico (abiótico) e vivo (biótico)”.

Travessas et al. (2018), salienta que a fisiologia Vegetal é fundamental para áreas de ensino, como por exemplo, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal e Agronomia, colaborando para com um ensinamento profissional.

A Ecologia Vegetal foi abordada em somente uma publicação, embora a mesma estude pontos primordiais, como por exemplo a distribuição, abundância e interações das plantas. Além do mais, essa área também pode fazer referência a questões direcionadas a educação ambiental, o que de certa forma contribui para que o aluno entenda a importância da preservação e conservação do meio ambiente. Pillar (2002, p.1) evidencia dizendo que, “a ecologia vegetal objetiva decifrar essas conexões, que existem entre organismos vegetais entre si e o meio, em diferentes níveis de organização biológica (organismos, populações, comunidades, ecossistemas) e em diferentes escalas espaciais e temporais”.

A Sistemática Vegetal foi pouco mencionada. Essa área é de rara abordagem, pois é considerada de difícil compreensão pelos alunos. Além do mais, os discentes se sentem incapazes de aprender e apenas decoram o conteúdo.

De acordo com Pirani (2004), a sistemática vegetal é de extrema importância para o ensino de botânica, pois, além de oferecer informações acerca das relações de parentesco entre as espécies, também oferece um estudo a respeito de novos indivíduos e suas determinadas características, bem como, aprendizagem sobre biologia evolutiva e biologia comparada, assim como fundamento filogenético para elaboração de sistemas de classificação e produção de hipóteses sobre processos evolutivos.

As demais áreas da botânica abordadas de maneira genérica, foram pouco citadas nas publicações, não sendo priorizadas pelos docentes, principalmente devido a dificuldade que os alunos possuem para compreender o conteúdo. Além disso, muitas vezes o docente faz confusão no momento de ministrar o conteúdo, pois não tem um domínio suficiente do assunto, estabelecendo uma preferência em abordar áreas mais práticas, ou seja, menos complexas e mais abrangentes. Verifica-se também que, às vezes, o docente define que uma área tem mais relevância que a outra, ao passo que prioriza aquela que o mesmo possui mais afinidade, na medida que deixa de fazer uma correlação de uma área com a outra, impossibilitando que o aluno entenda a ligação entre ambas e a importância que todas tem.

Conteúdos de Botânica abordados pelos materiais didáticos

Os conteúdos mais gerais da botânica, relacionados principalmente à caracterização dos grupos vegetais, foram os mais abordados, contabilizando 14 publicações. Em contrapartida, conteúdos mais específicos foram menos discutidos. O conteúdo que aborda sobre os grupos vegetais, de uma forma geral, é muito debatido, pois a comparação desses organismos conforme suas características fornece uma noção geral da botânica.

Além do mais, a diversidade de espécies que pode ser estudada quando se trabalha com os grupos vegetais é bem extensa, considerando a possibilidade de aprender muito além de suas características, funções e reprodução. É possível estudar por meio dos grupos vegetais as espécies existentes, a melhor maneira de preservar e conservar essas espécies, assim como entender de que forma ocorrem as interações entre todos os organismos.

A natureza oferece todo o material necessário, didático e interativo para discussão do conteúdo dos grupos vegetais. Além disso, permite que o aluno tenha contato direto com o material, dessa forma, fará com que o mesmo consiga enxergar a botânica como algo fundamental para a vida dos seres vivos e também entenderá que os grupos vegetais fazem parte do seu cotidiano e que as plantas estão em toda parte.

Assim sendo, as práticas de campo são importantes porque propiciam o reconhecimento da flora de uma região e o Bioma característico, uma vez que o aluno ao participar das coletas de materiais botânicos tem o contato direto com o ambiente e interage em situações reais, confrontando a prática e a teoria, além de estimular à curiosidade e aguçar o conhecimento científico, compreendendo e fixando caracteres importantes dos grupos vegetais. (ARAUJO; MIGUEL, 2013, p. 59)

Com base nisso, também é natural que os alunos criem uma certa afeição e passem a ter interesse pelo conteúdo. Logo, para Marcedo e Ursi (2016, p.2727), “vale ressaltar que o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos auxilia o aumento no nível de atenção destes, bem como a percepção, compreensão e organização das novas informações aprendidas”.

Trabalhar com grupos vegetais, é preparar o aluno para que ele saiba identificar espécies, reconhecer características e apontar em qual grupo uma determinada planta pertence. Além disso, que ele entenda que as

plantas são responsáveis pela manutenção da vida e que estudar os vegetais vai muito além de uma abordagem botânica. Segundo Raven, Evert e Eichhorn (2007, p.4), “as plantas são indispensáveis para a vida na Terra, pois além de produzir seu próprio alimento através da fotossíntese, garantem alimento para todos os outros organismos que se alimentam delas direta ou indiretamente.”

Portanto, através do estudo dos vegetais é possível relacionar questões ambientais, assim como a aplicabilidade dos vegetais na produção de cosméticos, roupas, produção de papel, indústria alimentícia, fabricação de medicamentos, dentre várias outras formas, fazendo com que o aluno seja mais antenado em relação a temática, desenvolva cada vez mais senso crítico e seja bem mais colaborador e consciente.

Os demais conteúdos botânicos abordados nos trabalhos analisados são mencionados de maneira genérica, principalmente pelo fato da grande extensão de temáticas que a botânica possui, pois ao passo que se estuda os assuntos mais gerais, é possível fazer menção de temáticas mais específicas. Os docentes também dão preferência em abordagens mais gerais, pois nem sempre os mesmos se sentem seguros em explanar questões mais específicas, já que o conteúdo botânico é bastante extenso. Então, priorizam conteúdo globais, pois são mais fáceis e práticos para explicar, assim como é mais acessível para os alunos aprenderem.

Facilidades e dificuldades na aplicação do material

As facilidades e dificuldades na aplicação do material didático foram analisadas com base nas publicações selecionadas. A depender do material, o mesmo pode ser usado para ministrar aulas voltadas para vários conteúdos, como é o caso do modelo da cactácea. Fontes et al. (2019) comentam que o docente pode utilizar esse material para diversas abordagens de assuntos, como morfologia vegetal, Angiospermas, flora nativa e exótica, nutrição, dispersão de sementes, educação ambiental além de cultivo e comercialização dos frutos de cactáceas para a alimentação humana.

A aplicação de materiais didáticos no âmbito escolar reforça a importância em desfrutar de materiais de baixo custo e materiais recicláveis, empregando uma proposta sustentável. Ferreira et al. (2016) dizem que a atividade lúdica é uma novidade para a aula, pois através de materiais didáticos simples e de baixo custo, é possível desenvolver o material em distinto cenário escolar.

Os materiais didáticos também são considerados de fácil manuseio, pois após sua aplicação ou construção ele pode ser guardado em um local adequado para que possa ser utilizado em uma próxima aula, em uma próxima necessidade, resguardado na própria escola, sendo um material ao alcance de todos.

Uma outra vantagem em trabalhar com materiais didáticos, é que eles são materiais duradouros, a depender do material usado para a elaboração do mesmo, essa ferramenta pode durar um bom tempo, isso se for realizado todos os cuidados básicos e guardado em local apropriado. Além disso, a prática em construir materiais didáticos gera um acervo que poderá ficar disponível em ambiente escolar, nesse sentido ele pode ser utilizado em outras aulas e com outras turmas.

As dificuldades direcionadas para uso e aplicação dos materiais didáticos, formam que, de maneira geral, por meio da análise dos trabalhos selecionados para essa pesquisa, foi notório que um dos problemas apresentados durante a construção ou apresentação de materiais didáticos, é a falta de interesse por parte de alunos. Alguns discentes acharam difícil desenvolver o material como um todo, outros sentiram dificuldade em construir o material com base em suas particularidades, e determinados alunos acharam perda de tempo apostar na construção de materiais didáticos.

Nunes et al. (2015, p.53) mencionam que:

Não se pode deixar de comentar que, apesar de todos os benefícios adquiridos no desenvolvimento de uma ferramenta auxiliar (nas aulas de qualquer disciplina), é preciso estar consciente das adversidades que existem no dia a dia dos alunos, isso porque estes nem sempre estão focados nas atividades a que se propõem realizar, sendo esse um dos maiores desafios que existe na construção da aprendizagem.

Além disso, o que pode ser um problema voltado para aplicabilidade dos materiais didáticos é a durabilidade dos mesmos. Eles são de fácil conservação, mas precisam ser preservados, pois com o tempo podem se desgastar, a depender da matéria que foi utilizada para realização do mesmo, podendo se deteriorar, ou até mesmo quebrar se não for guardado, limpo da maneira correta, pode ser danificado e perder a utilidade. Da mesma forma que, se o material didático for um jardim didático ou uma horta, será preciso fazer manutenção constante, ou seja um acompanhamento diário para que o mesmo continue ativo.

Contribuições dos materiais didáticos para o ensino de Botânica

As contribuições dos materiais para o ensino de botânica são inúmeras. O material didático é uma alternativa de fácil desenvolvimento e acessível. São imprescindíveis no âmbito escolar, pois facilitam o entendimento do aluno, despertam sua curiosidade, deixam as aulas mais atrativas e dinâmicas, ao passo que os discentes passam a dialogar, debater com maior facilidade e são sujeitos ativos durante a aula. A produção e aplicação de materiais didáticos durante as aulas, também contribui em relação a “cegueira botânica”, desse modo os alunos compreendem melhor temas botânicos que são considerados complexos e enxergam a botânica em seu cotidiano e como seres vivos. A partir do momento que os alunos são incentivados a participar da construção desses materiais, os mesmos passam a perceber a necessidade e importância em abordar os materiais didáticos no ambiente escolar e a primordialidade do mesmo para o ensino.

É importante reforçar que os materiais didáticos são aplicáveis em qualquer conteúdo da Botânica. O uso dos mesmos em ambiente escolar torna os alunos pensantes, interessados e dedicados, como também, produtores de seu próprio conhecimento. Nota-se que os materiais didáticos são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, na medida que são vistos como uma perspectiva inovadora no campo educacional, além de contribuir para com o conhecimento científico. Além disso, eles são primordiais para desenvolvimento do senso crítico, autoconfiança, liderança, socialização e assimilação, capacidade crítica, argumentação, respeito, proporcionando uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado e discutido uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, desenvolvida através da seleção e análise de trabalhos para verificação do uso dos materiais didáticos no ensino de Ciências e Biologia. O objetivo foi explorar os tipos de materiais didáticos que os professores de Ciências e Biologia utilizam, a forma que os mesmos são usados e seus benefícios para o ensino e aprendizagem. Por meio dos resultados adquiridos para efetivação da pesquisa, é notado a comprovação dos objetivos estabelecidos.

A eficácia dos materiais didáticos foi comprovada para o ensino e aprendizagem, pois os mesmos permitem que o aluno entenda o conteúdo com maior facilidade, de maneira prazerosa e desenvolvam habilidades sociais e pessoais. Também são benéficos no auxílio ao docente durante as aulas, já que são de fácil acesso, baixo custo e simples para serem introduzidos no processo metodológico, fazendo uma associação da teoria com a prática.

Constatou-se que alguns alunos tiveram dificuldades, como também não tiveram interesse em participar e desenvolver os materiais didáticos. Porém, a grande maioria dos alunos se sentiram empolgados e entendem o quão é fundamental o uso de materiais didáticos no âmbito escolar. No decorrer da pesquisa foi verificado que alguns materiais citados nas publicações foram aplicados e outros foram apenas propostos, embora todos relatavam que os materiais são alternativas transformadoras para serem trabalhadas no campo educacional.

Foi verificado que algumas áreas da Botânica são mais abordadas que outras, como é o caso da Morfologia Vegetal, pois durante a sua abordagem é possível fazer menção de outras temáticas. Em outras áreas menos relatadas, os alunos possuem uma maior dificuldade em aprender e até mesmo os professores sentem problemas em aplicar. Mesmo assim, todas as áreas são de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem.

O conteúdo mais abordado foi o dos grupos vegetais, pois constitui-se por características que oferecem uma visão botânica ampla. Os demais conteúdos botânicos são estudados de maneira genérica, sendo menos abordados nos materiais didáticos, pois na maioria das vezes os professores sentem dificuldades em apresentar conteúdos mais específicos.

Por meio dessa pesquisa pode-se notar a importância dos materiais didáticos para o ensino de botânica, como também para o ensino de maneira geral. Além disso, é pontuado a necessidade de que os materiais didáticos sejam desenvolvidos pelos próprios alunos, pois assim, a aprendizagem será mais satisfatória, ao passo que os mesmos serão sujeitos ativos e construtores do material com base na aula ministrada pelo docente.

Conclui-se que o uso de metodologias alternativas com a utilização de materiais didáticos para o ensino de Botânica oferecem uma aula mais dinâmica, interação entre professor e aluno, como também formação do conhecimento científico. Além de capacitar o estudante para desenvolvimento de habilidades como autoconfiança, socialização e principalmente senso crítico, ou seja, além de ser incentivo para aprender, os materiais didáticos promovem a construção de pessoas autônomas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.S; MIGUEL, J.R. Herbário Didático no Ensino da Botânica. In: **I Encontro De Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: Questões Atuais**, 2013, p. 58-60.

ARAÚJO, J.N. **Aprendizagem Significativa de Botânica em Laboratórios Vivos**. 229 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

BATISTA, M.L.A; **Práticas pedagógicas para o ensino de botânica numa escola pública de Barra de Santa Rosa-PB**. 77p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Educação e Saúde. Ciências Biológicas. Cuité – PB, 2018.

BESSA, M.G. **Montagem de coleção botânica para o auxílio do ensino de biologia no ensino médio**. 37p. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Ciências Biológicas, Brasília, 2011.

BRAGA, C.M.D.S. O uso de modelos no ensino da divisão celular na perspectiva da aprendizagem significativa. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

BRANDÃO, R.T; BARROS, T.J.C; NUNES, M.J.M; LINS, R.P.M; LEMOS, J.R. **Implantação de um jardim didático em uma escola de Ensino Médio em Parnaíba, norte do Piauí**. Revista Didática Sistêmica, v.16, n.2, p. 59-72, 2014.

CAMPOS, L.M.L.; BORTOLOTO, T.M.; FELÍCIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. Universidade Estadual Paulista. 2002. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.

CAVALCANTE, D.D.; SILVA, A. de F.A. de. Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações. In: **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**. Curitiba: UFPR, 2008.

CRUZ, L.P.; FURLAN, M.R.; JOAQUIM, W.M. O estudo de plantas medicinais no ensino fundamental: uma possibilidade para o ensino da botânica. **VII Encontro**

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–ENPEC. Florianópolis: SC–ABRAPEC, v. 7, 2009.

COZENDEYA, S.G; ARAÚJO, C.P.; GOMES, A.F.; SOUZA, M.O. Uma experiência de desenvolvimento de vídeos didáticos para a apresentação de conceitos básicos de Física em escolas secundárias da região Norte-Fluminense. **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2005.

FERNANDES, S.Y; PEREIRA, A.S; FRANÇA, L.S; SILVA, G.H.L.; GOMES, V.N. Prática de Ensino: Anatomia Vegetal. **XII ENEPEX**, 2019.

FONTES, G.S; ELIAS, L; AYOAMA, E.M. **Flora Nativa no Ensino de Botânica: Proposta de Modelo Didático de Fruto.** Experiências em Ensino de Ciências, v.14, n. 2, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed., São Paulo: Atlas, 2007.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **Do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos.** 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 1996, 222p.

JUSTINA, L.A.D.; FERLA, M.R. **A utilização de modelos didáticos no ensino de genética exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto.** Arq Mudi. v. 10, n. 2, 2005, p. 35-40.

KATON, G.F.; TOWATA, N.; SAITO L.C. **A Cegueira Botânica e o Uso de Estratégias para o Ensino de Botânica.** Botânica no Inverno. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, 220p, 2013.

KINOSHITA, L.S.; TORRES, R.B.; TAMASHIRO, J.Y.; FORNI-MARTINS, E.R. (Orgs.). **A botânica no ensino médio: relatos de uma experiência transformadora.** São Carlos, SP: Rima, 2006.

KRIPKA R.M.L; SCHELLER M; BONOTTO; D.L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** Atas – Investigação Qualitativa em Educação, v.2, p.243-247, 2015.

LEMOS, V.O.T; LUCENA, E.M.P; BONILLA, O.H; MENDES, R.M.S; CHAVES, B.E. Paródias como facilitador no processo ensino-aprendizagem de anatomia

vegetal no ensino superior. **Revista Brasileira de Biociências**, v.16, n.2, p. 53-61, 2018.

MARCEDO, M; URSI, S. **Botânica na escola: uma proposta para o ensino de histologia vegetal**. Revista SBenBio, n.9, 2016.

MIRANDA, C.J.; SOUZA, D.G; ARRUDA, K.M; COSTA, R.C. Avaliação de um Jogo Didático para o Ensino de Botânica. **IX Encontro Regional de Ensino de Biologia**, Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, A C.L.M; SILVA, C.D.D; SANTOS, D.B; SILVA, L.E.O; ALMEIDA, L.M.; FRANÇA, N.C. **Atividades Práticas no Ensino de Ciências: A Relação Teoria e Prática e a Formação do Licenciando em Ciências Biológicas**. Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX. v. 16, n. 1, 2018.

NUNES, M.J.M; OLIVEIRA, T.F; SOUZA, R.T.H; LEMOS, J.R. **Herbário Didático como Ferramenta Diferenciada para a Aprendizagem em uma Escola de Ensino Médio em Parnaíba, Piauí**. Momento, v. 24, n. 2, p.41-55, 2015.

OLIVEIRA, J.Q.S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de Ciências: reunindo elementos para a prática docente**. Acta Scientiae, v.12, n.1, 2010.

PILLAR, V.D. **Ecologia vegetal: conceitos básicos**. 2002. Disponível em <http://ecoqua.ecologia.ufrgs.br>.

PIRANI, J.R. **Sistemática: tendências e desenvolvimento, incluindo impedimentos para o avanço da do conhecimento da área**. 2004. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/1.7.3_997.pdf/134241f0-ad63-40dfb55ce48c675a2057?version=1.0. Acesso em: 17/05/2021.

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORN, S.E. **Biologia Vegetal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

SANTOS, L.C; OLIVEIRA, J.F.C; FREIXO, A.A. Ilustração científica em uma escola família agrícola: aprendendo botânica através dos desenhos. **IV CONEDU**, 2017.

SANTOS, S.D.; ARAUJO J.N. Ensino da Morfologia das Folhas na Educação Básica em Escola Estadual do Município de Parintins. **Revista Científica do Centro de Estudos Superiores de Parintins**, Ano 3, n. 4, p.102-123, 2018.

SEGURA, E.; KALHIL, J.B.A. **Metodologia ativa como proposta para o ensino de Ciências**. Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, n. 3, p.87, 2015.

TAIZ, L.; ZEIGER, E. **Fisiologia e Desenvolvimento Vegetal**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017. 858p.

TAROUCO, L.M.R.; ROLAND, L.C.; FABRE, M-CJ.M.; KONRATH, M.L.P. **Jogos Educacionais**. Novas Tecnologias na Educação. V.2, n.1, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12990/000572691.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.

TRAVESSAS, A.O.; PEDROSO L.D.; AGUIAR A.V.; VESTENA S. Monitoria em Fisiologia Vegetal na Universidade Federal do Pampa - Campus São Gabriel. Anais do **10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE**, 2018.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO E A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO

Doutoranda em Educação, PPGED-UFRN, laispaulamedeiros@gmail.com;

NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS

Doutoranda em Educação PPGED/UFRN, naralid7@gmail.com;

OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

Docente do Centro de Educação da UFRN, olivianeta@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo realizar o mapeamento das pesquisas desenvolvidas no âmbito da História da Educação sobre a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação (ABE), instituições criadas nas primeiras décadas do século XX. Este período marcadamente foi perpassado pelas ideias e ações direcionadas a conferir ao Brasil a feição de uma nação moderna, projeto no qual a educação ocupou um papel de centralidade. As instituições contempladas neste estudo tiveram suas sedes na então capital federal do Rio de Janeiro, sendo que a Liga foi criada em 1915 e a ABE no ano de 1924. As instituições congregavam políticos, médicos, advogados, engenheiros, militares, entre outros atores sociais, que tinham o interesse pela transformação da educação nacional, que defendiam a sinergia de esforços e a articulação entre os diferentes setores da sociedade pela defesa da educação. O mapeamento realizado do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) teve como resultado a identificação de 26 (vinte e seis) dissertações e teses desenvolvidas sobre a instituições, a partir de diferentes perspectivas, entre os anos de 1988 a 2017. Destacamos a relevância e abrangência das instituições e suas ações no território nacional, na disseminação de ideias e propostas que contribuíram para a organização da educação no período. A partir dos dados obtidos, destacamos o possível silenciamento na historiografia em relação a Liga e a diversidade de elementos possível de serem investigados a partir dessas instituições e dos intelectuais que nelas atuavam.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Educação; Historiografia; Liga Brasileira contra o Analfabetismo; Primeira República.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil são permeadas pelas tentativas de reestruturação da organização do país, sobretudo a partir do novo Regime Republicano. Evidenciamos que, neste contexto, a educação assume um papel importante como parte de um projeto de uma nova nação. Nesse sentido, Nagle (2009) aponta que, diante de um quadro de transformações que passava a sociedade brasileira, a escolarização adquire relevância como estratégia capaz de colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo, como instrumento decisivo para a aceleração histórica, contribuindo assim para o progresso nacional.

De acordo com este autor, fazia parte da mentalidade dos republicanos:

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2009, p. 116).

Desse modo, intensificam-se as discussões acerca da organização do ensino e da configuração de espaços apropriados, bem como sobre a necessidade de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Neste período, nos deparamos com projetos políticos que visavam a construção e disseminação de escolas, sobretudo nas capitais, nos grandes centros urbanos, mas que também deveriam se espalhar por todo o território nacional. Em especial, temos a criação de grupos escolares que buscavam representar o projeto político e educativo republicano e a modernização que se aspirava no campo educacional.

Sobretudo, nesse contexto, destacam-se as ações de grupos de intelectuais, políticos, médicos, advogados, militares entre outros, que eram também muitas vezes educadores, e que se uniam em associações, que congregaram esforços no intuito de pensar a educação nacional. De acordo com Nagle (2009), a partir da segunda década do século XX verifica-se o que o autor denominou de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, que atribuía importância cada vez maior ao tema da instrução, a circulação de ideias e de modelos pedagógicos.

Ao buscarmos identificar a criação de associações e entidades com a finalidade de contribuir para a educação nacional durante o período da Primeira República no Brasil, destacam-se duas associações que adquirem relevância na compreensão dos movimentos intelectuais. São elas a Liga Brasileira contra o analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação (ABE).

A Liga foi fundada em 21 de abril de 1915 e teve sua sessão inaugural em 7 de setembro do mesmo ano, no Rio de Janeiro, com o objetivo de combater o analfabetismo em todo o Brasil, iniciando uma campanha para resolver aquela que se apresentava como a grande questão nacional. A Liga foi criada com o propósito de que, ao unir os diversos setores da sociedade, fosse possível comemorar o centenário da Independência declarando o Brasil livre do analfabetismo. Seus membros defendiam que combater o analfabetismo era um dever de honra para todo cidadão brasileiro.

De acordo com Nofuentes (2008), as estratégias utilizadas pelos membros da Liga permitiram a mobilização de diferentes sujeitos e instituições sociais na campanha de combate ao analfabetismo entre os anos de 1915 e 1922. A autora aponta ainda que a questão fundamental defendida pela instituição dizia respeito à necessidade da obrigatoriedade do ensino primário.

A ABE, por sua vez, foi criada em 16 de outubro de 1924, reunindo integrantes de uma elite intelectual, políticos, educadores e outros interessados na temática educacional. A ABE, que também possuía sua sede no Rio de Janeiro, destacou-se no cenário educacional do período como um espaço em que se discutiam as políticas educacionais elaboradas e se propunham sugestões, por meio da organização de eventos nos Estados e de configuração nacional e publicações pedagógicas.

De acordo com Bomeny (2003, p. 32) “a Associação Brasileira de Educação agregou educadores e reformadores que engrossaram as fileiras do próprio movimento da Escola Nova entre nós”. Nagle (2009, p. 140), por sua vez, ao tratar sobre a Associação considera esta como “a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; [...] e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências”.

Diante da relevância e abrangência que a Liga e a ABE assumem no período, nos propomos neste trabalho a apresentar as primeiras aproximações com essas instituições a partir do levantamento dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da historiografia brasileira sobre estas. Desse modo, organizamos nosso texto em dois momentos. Inicialmente, discutiremos brevemente o

conceito de instituição e a sua relevância para a História da Educação, a partir das contribuições de Magalhães (2004, 2005), Nosella e Buffa (2018), Saviani (2005) e Sanfelice (2009).

Em seguida, apresentaremos os dados resultantes do mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De forma articulada com as informações coletadas sobre as instituições nas dissertações e teses, além de fontes hemerográficas, buscaremos ainda traçar os principais elementos que nos permitem a aproximação dessas instituições, seus objetivos e ações. Ao final do artigo, traremos breves apontamentos e buscaremos suscitar novas questões de pesquisa com o intuito de fomentar as investigações acerca das instituições criadas na Primeira República.

AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Antes de nos dedicarmos especificamente às instituições educativas que pretendemos investigar, se faz necessário buscar no campo da História da Educação referenciais que nos auxiliem na compreensão desse objeto historiográfico. Desse modo, nos pautamos nas deliberações de alguns autores para refletir sobre dois questionamentos principais: o que é uma instituição educativa e o que é história das instituições educativas?

Ao discorrer sobre a etimologia da palavra “instituição”, Saviani (2005) aponta que esta apresenta uma variação de significados que se relacionam às ideias de ordenar, articular, educar, construir, criar e formar, além de reter a ideia de coesão e aglutinação de procedimentos, de ideias compartilhadas, de crenças e rituais. Segundo o autor, “a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2005, p. 28, grifo do autor).

Notadamente, a instituição é uma criação do homem e, dessa forma, é histórica e permeada por relações sociais, culturais e de intencionalidade. Saviani (2005, p. 28) a compreende como “uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer”. Esse aspecto também é abordado por Magalhães (2004, p. 57) ao considerar que “o conceito de instituição se associa a ideia de permanência e de sistematicidade, à ideia de norma e de normatividade”. Não obstante, o autor ressalta que a instituição se constitui

a partir tanto da noção de permanência quanto da noção de mudança pelas suas próprias finalidades estabelecidas.

Compreendemos, a partir do pensamento do autor, que o próprio conceito de instituição se insere em um quadro de mudanças e evolução, e, assim, corresponde a um processo histórico. Magalhães, ao apresentar a história das instituições educativas como um domínio de investigação no campo da História da Educação afirma que:

A história das instituições educativas cumpre este triplo registro de conhecimento do passado, problematização do presente, perspectivação do futuro. Organismos vivos, as instituições educativas como os grupos sociais e como as pessoas angustiam-se, pensam, tomam decisões, analisando o presente na sua complexidade e no jogo de probabilidades de desenvolvimento, perspectivando o futuro e inquirindo, fazendo balanço, atualizando o seu próprio passado. É uma história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquérito, na conceitualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando o presente-passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

A história das instituições educativas destaca-se, assim, pelas possibilidades de investigação e contribuições para a ampliação e fomento na área da História da Educação. Compreendemos que se trata de um domínio historiográfico, conforme é apontado por Barros (2004). De acordo com Nosella e Buffa (2018), as pesquisas sobre instituições escolares se desenvolveram, no contexto brasileiro, sobretudo a partir de 1990, embora já existissem na historiografia em períodos anteriores de forma esporádica.

Sanfelice (2009, p. 192), por sua vez, também afirma se tratar de uma constatação na área da História da Educação Brasileira, “de que vem se solidificando e quantitativamente se ampliando o número de pesquisas que se dedicam à História das Instituições escolares e/ou educativas”. Percebemos, a partir do exposto pelo autor, que as pesquisas que se dedicam a temática podem ser construídas a partir de uma diversidade de modos, com referenciais teóricos diferentes, metodologias, corpus documentais e enfoques.

Essa multiplicidade também é evidenciada por Justino Magalhães que considera

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de

novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Destarte, Sanfelice (2009, p. 198) ressalta a importância que uma instituição, ao ser objeto de pesquisa, seja percebida em sua singularidade, como “um objeto único, delimitado no espaço e no tempo”. Entretanto, essa singularidade, na visão do autor, para ser evidenciada precisa ser compreendida a partir também do universal, das outras instituições. Assim, ele acrescenta “penso então que o estudo das Instituições escolares e/ou educativas poderá acrescentar conhecimentos históricos à história da educação se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade histórica” (SANFELICE, 2009, p. 198).

Nessa perspectiva, o pensamento de Justino Magalhães, corrobora com o exposto uma vez que para este autor:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. (MAGALHÃES, 2004, p. 133-134).

O pensamento dos autores aqui elencados corrobora com a nossa compreensão sobre a amplitude, complexidade e potencialidade dos estudos inseridos no domínio da História das Instituições Educativas. Não obstante, no levantamento da produção escrita realizado por Nosella e Buffa (2007), que compreendeu o período de 1971 a 2007, uma das constatações apresentadas pelos autores diz respeito a uma produção acadêmica pouco inovadora, “muitas vezes marcada por interpretações vagas e abrangentes ou por particularismos curiosos, escritos laudatórios [...], esta produção, no mais das vezes, percorre caminhos já traçados e não consegue contribuir para a consolidação e o aprofundamento de áreas do conhecimento” (2007, p. 19).

Nesse sentido, nossa reflexão aqui proposta, de certo modo, já reflete essa preocupação e necessidade de aprofundamento e de discutir novas perspectivas, uma vez que é construída não tomando como objeto uma instituição escolar, mas se direciona a instituições que se preocupavam em

pensar e organizar a educação, construída por sujeitos cujas ideias e ações influenciaram o campo educacional nas primeiras décadas do século XX.

A LIGA E A ABE A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA

No campo educacional brasileiro, observamos que, com a Proclamação da República em 1889 e com a predominância dos ideais de nacionalidade, de modernidade e de progresso, ganha ênfase no contexto nacional a busca pela transformação da educação, sobretudo em comparação com outros países considerados mais modernos. O contexto do Brasil no período não condizia com a imagem que a elite política e intelectual brasileira almejava conferir ao país.

Ao se referir ao início do século XX, Lemme (2005, p. 165) apresenta o panorama educacional brasileiro afirmando que “o Brasil era então um país de analfabetos”. Diante do número de possíveis eleitores que não sabiam ler, inviabilizava-se a efetivação do ideal de um governo representativo, republicano que se apoiava no voto, fazendo com que a elite política que disputava os eleitores pressionasse em favor da alfabetização das camadas populares.

Embora Nunes (1996) afirme que as diversas transformações que ocorreram no período não aconteceram de forma homogênea em todo o território nacional, é importante ressaltar as tentativas que surgiram nas primeiras décadas republicanas que, apesar de terem como eixo as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, buscavam repercutir nos diversos estados do país. É nesse contexto, que identificamos a criação de entidades e associações que congregavam diferentes sujeitos, com ideias e interesses semelhantes, em prol da transformação da educação nacional.

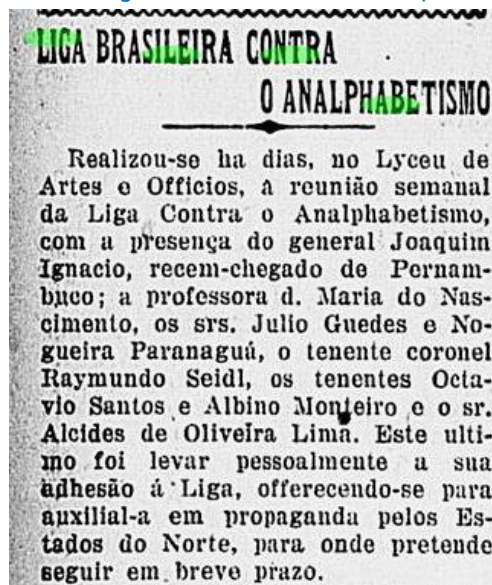
Conforme proposto por Magalhães (2004), para compreendermos as instituições educativas, se faz necessária a compreensão do contexto no qual elas emergiram como uma demanda da sociedade. As características aqui apresentadas sobre o período investigado auxiliam-nos na compreensão das instituições. Assim, ao nos referirmos as primeiras décadas do século XX, nos deparamos, especialmente com duas instituições: A Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1915) e a Associação Brasileira de Educação (1924). As duas, tiveram como sede, a então capital federal, o Rio de Janeiro, mas suas ações reverberaram em todo o território nacional.

De acordo com Nofuentes (2008, p. 12), “a Liga se reunia semanalmente para definir estratégias de ação, buscar apoios e coordenar as Ligas

Estaduais e seções fundadas nas respectivas localidades”. A ABE, por sua vez, articulava-se com diversas Associações de Professores instituídas especialmente nas capitais dos Estados e por meio de delegados nomeados.

Nos jornais e periódicos brasileiros das décadas de 1910 e 1920, encontramos indícios dos esforços empreendidos para que as ideias das duas instituições circulassem pelo país, a exemplo da Figura 01.

Figura 01: Notícia - Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1919)



Fonte: “O Jornal”, Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1919, p. 12

Na reportagem do “O Jornal” do Rio de Janeiro (1919), encontramos a menção sobre a propaganda realizada pelos membros da Liga em diferentes estados brasileiros, além de dados sobre a visita realizada no Ceará e em Pernambuco, onde Ligas estaduais haviam se instalado. Na reportagem, observamos ainda a composição dos membros presentes na reunião citada, generais, professores, tenentes e outros cidadãos.

Do mesmo modo, evidencia-se a amplitude das ações da ABE tendo em vista que as Conferências Nacionais de Educação, principal iniciativa da instituição na sistematização das discussões sobre a temática, ocorreram em diferentes estados brasileiros durante a Primeira República. A primeira, realizou-se em Curitiba no ano de 1927; a segunda, embora inicialmente prevista para acontecer no Rio Grande do Norte, realizou-se em Belo Horizonte em 1928; a terceira, em 1929, ocorreu em São Paulo.

Para nos aproximarmos da história dessas instituições, consideramos uma ação importante realizarmos o mapeamento dos trabalhos produzidos sobre estas no âmbito da História da Educação, no âmbito da Pós-graduação. Esse levantamento tem também como objetivo identificar as contribuições já realizadas, bem como as lacunas ainda existentes.

Assim, procedemos a pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹). Utilizamos dois descritores: “Liga Brasileira contra o analfabetismo” e “Associação Brasileira de Educação”. Na tabela a seguir, apresentamos os dados iniciais obtidos a partir da pesquisa no repositório.

Tabela 01: Mapeamento Catálogo de teses e dissertações CAPES

DESCRITOR	RESULTADOS OBTIDOS	RESULTADOS DESCARTADOS	TOTAL
Liga Brasileira contra o analfabetismo	01	0	01
Associação Brasileira de Educação	71	45	25

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Diante dos resultados iniciais obtidos no repositório, foram descartados os trabalhos que não se referiam propriamente as instituições investigadas. Constatamos, a partir da leitura dos títulos e resumos, que alguns trabalhos, apesar de constarem como resultado da busca, não tinham como objeto as instituições ou aspectos a elas relacionados diretamente, mas se referiam a temas mais amplos em que as instituições compunham o contexto geral da investigação. Desse modo, obtivemos o total de 26 (vinte e seis) trabalhos com contribuições sobre as instituições, sendo 15 (quinze) dissertações e 11 (onze) teses, defendidas entre 1988 e 2017.

Conforme observamos a partir da tabela 01, encontramos uma diferença significativa entre as pesquisas desenvolvidas sobre a Liga e sobre a ABE, o que nos provoca diversos questionamentos que retomaremos nas considerações. Ao mesmo tempo, o dado apresentado reflete o interesse dos pesquisadores sobre esta última instituição que foi estudada em diferentes perspectivas.

1 O catálogo de teses e dissertações da CAPES pode ser consultado no link <https://catalogode-teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

A partir desses dados, foi possível agrupar os trabalhos a partir das temáticas centrais. Assim, identificamos que três estudos que se dedicaram especificamente a investigação sobre as instituições. Entre estes, destacamos a dissertação defendida por Nofuentes (2008), intitulada “Um desafio do tamanho da Nação. A campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)” em que a autora investiga o contexto da fundação e os objetivos da instituição. Do mesmo modo, destacamos a tese de Souza (2015), com o título “Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”: As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890-1934)”, que se dedicou a atuação da ABE e de seus intelectuais nas disputas pela condução das políticas educacionais brasileiras.

Os trabalhos também versam sobre as contribuições e sobre o pensamento educacional de intelectuais que atuaram junto a ABE. No total de dez trabalhos, os intelectuais estudados foram: Anísio Teixeira (01), Amélia Rezende Martins (01), Armanda Alvaro Alberto (01), Bertha Lutz (01), Cecília Meireles (01), Fernando de Azevedo (01), Lysimaco Ferreira da Costa (01), Paschoal Lemme (02), Pedro Deodato de Moraes (01). Destaca-se ainda o trabalho de Gomes (2015) que investigou as propostas educacionais de engenheiros que participaram da fundação da Associação.

Entre as ações desenvolvidas pela ABE, ganhou relevância no cenário educacional brasileiro, as Conferências Nacionais de Educação promovidas pela instituição a partir do ano de 1927. A ABE estimulou, a partir de 1928, a realização de Semanas Nacionais de Educação nos Estados. Dedicados a estes eventos, suas temáticas e contribuições, identificamos nove trabalhos.

Os demais trabalhos que constam no catálogo de teses e dissertações versam sobre outras ações desenvolvidas especificamente pela ABE, sobre as ideias defendidas pelos seus membros ou ainda sobre a atuação da Instituição no projeto de constituição da Universidade no Brasil, como é o caso da dissertação de Carreata (1999), “Os intelectuais e a ideia de universidade no Brasil dos anos 20”. Neste trabalho, o autor investiga a atuação da ABE e da Academia Brasileira de Ciências na defesa por um modelo de universidade.

Sistematizamos, na tabela a seguir, as principais temáticas e a quantidade de trabalhos equivalente.

Tabela 02: Temáticas dos trabalhos mapeados

ÊNFASE/ TEMÁTICA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Aspectos gerais e história das Instituições	03
Ênfase nos participantes	11
As Conferências Nacionais e as Semanas Nacionais de Educação	09
Outros	04

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Outro aspecto que constatamos no mapeamento das produções escritas sobre as instituições investigadas, diz respeito aos termos utilizados pelos autores que refletem o interesse pelas ideias educacionais, as noções de modernidade, a relação das instituições com a construção da nação, a importância da atuação dos intelectuais e as concepções de higiene. Da Liga a ABE, encontramos a percepção de que não seria apenas necessário multiplicar o número de escolas, mas a discussão sobre os melhores métodos de ensino, a necessidade de ampliar o conhecimento sobre modernos métodos pedagógicos e aplicá-los. As questões educacionais são ampliadas e aprofundadas na última década da Primeira República, sobretudo, por meio das ações dos intelectuais da ABE, a exemplo da necessidade de uma formação eficiente dos professores e do reconhecimento da pedagogia como ciência em progressão.

Do mesmo modo, os dois movimentos buscavam mobilizar o poder público, seja com a exigência da obrigatoriedade do ensino ou com o incentivo a reformas educacionais estaduais. As instituições também apresentavam a luta pela educação como uma causa nacional, missão ou cruzada. Este aspecto fica perceptível, por exemplo, por meio do lema proposto pela Liga que deveria figurar em diferentes jornais pelo território brasileiro: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. O jornal “A noite” do Rio de Janeiro em 1918, aponta inclusive a proposta de que o órgão dos correios do país adotasse um carimbo com o lema, embora não tenhamos encontrado indícios que isso foi realizado.

No jornal “A Gazeta” de São Paulo, de 5 de junho de 1927, encontramos uma reportagem na capa do referido periódico intitulada “Tudo pela educação” que faz menção a uma fala de Miguel Couto²

2 Miguel de Oliveira Couto (1864-1934), médico, político e professor poliglota, foi considerado um dos mais notáveis médicos de sua época; foi presidente da Academia Nacional

[...] no Rio, Miguel Couto [...] realiza na Associação Brasileira de Educação uma conferência que é o brado [ilegível] a despertar todas as consciências em torno da cruzada única, “No Brasil, só há um problema nacional: a educação do povo”, exclama o eminente cientista patricio, e desse enunciado faz o thema de sua palestra substanciosa (A GAZETA, 1927, p. 01).

O tom cívico e a escolha de palavras representam pistas de que o problema da educação e do analfabetismo eram reconhecidos, nas primeiras décadas do século XX, como um mal a ser combatido de todas as formas. Nessa luta ou cruzada, deveriam estar envolvidos os diferentes sujeitos da sociedade, a população e o poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida o mapeamento das instituições criadas por intelectuais atuantes no campo educacional brasileiro nas primeiras décadas republicanas e que tinha como objetivo contribuir para a organização de uma educação pautada em moldes civilizados e modernos, desenvolvemos a reflexão apresentada neste texto como um modo de aproximação destas instituições. Apreendemos, a partir das contribuições de estudiosos sobre a História das Instituições educativas e/ou escolares que estas possuem uma relação secundária, porém fundamental na constituição das sociedades. Do mesmo modo, ressaltamos que é preciso compreendê-las a partir do processo histórico que evidenciam suas singularidades na relação com a sociedade e com o contexto em que estão inseridas.

As instituições compostas por diferentes atores da sociedade, políticos, médicos, advogados, engenheiros e militares, e que atuavam como intelectuais educadores, criadas nas décadas de 1910 e 1920, tinham como objetivo a disseminação de ações em prol da educação nacional, a ampliação da criação de escolas, o combate ao analfabetismo e a circulação de ideias e projetos educacionais. Ao realizarmos o mapeamento preliminar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos, no período de 1988 a 2017, vinte e sete trabalhos desenvolvidos sobre a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (01) e sobre a Associação Brasileira de Educação

de Medicina e defensor da educação nacional. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/miguel-couto/biografia>.

(26). A partir deste resultado, identificamos alguns aspectos relevantes sobre a importância e abrangência destas instituições para a história da educação brasileira no período, bem como diversos questionamentos.

A primeira constatação diz respeito ao pequeno número de trabalhos sobre a Liga. Apenas uma dissertação se dedicou ao estudo dessa instituição o que aponta indícios sobre um possível silenciamento sobre a Liga no âmbito da Historiografia. O referido trabalho apresenta diversos aspectos que nos fazem compreender os embates sociais, políticos e educacionais da segunda década do século XX e de como as discussões e propostas defendidas pela Liga iriam contribuir para o campo educacional nas décadas seguintes.

Assim, outros questionamentos podem surgir a partir dessa constatação: por que a Liga não despertaria o interesse dos pesquisadores? Seriam as fontes escassas sobre a instituição? Quais acervos documentais podem ser consultados e que nos permitam compreender melhor a Liga?

Do mesmo modo, os dados relativos a ABE produzem reflexões, sobretudo pelo interesse que essa instituição e seus intelectuais despertam no campo. Entretanto, é importante destacar que, embora não conste no catálogo da CAPES, Marta Maria Chagas de Carvalho realizou um estudo em sua tese de doutorado, no ano de 1987, sobre a ABE, intitulado “*Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*”. Percebemos assim, que o interesse por essa instituição remonta ao final da década de 1980, uma vez que, além do estudo de Carvalho (1987), temos ainda o de Ferreira (1988) sobre a I Conferência Nacional de Educação promovida pela instituição.

O interesse pelos intelectuais que participavam das instituições e os eventos promovidos é notório. Entretanto, dada a relevância da instituição no período, consideramos pequeno o número de trabalhos que se dedicam especificamente a ABE. Novamente, nos questionamos: os trabalhos desenvolvidos já apresentam “*todos*” os dados importantes sobre a instituição? Serão as fontes limitadas? Sobre quais outras perspectivas seria possível investigar a ABE?

Ainda acerca destas instituições, interessaria ao campo da história da educação investigar possíveis relações entre a Liga e a ABE. Uma década apenas separa a criação das duas, seria possível identificar redes de sociabilidades e intelectuais que participaram das duas ou foram influenciados pelas ações institucionais?

Mais do que apresentar respostas, a reflexão que nos propusemos a realizar nesse texto diz respeito a tentativa de preparar o caminho para novas pesquisas, discutindo a relevância do domínio da História das Instituições educativas e /ou escolares para o campo e se aproximando do que já foi produzido na historiografia sobre as instituições. Destarte, é importante ressaltar que se torna evidente a relevância dessas instituições no período e a sua relação com a História da Educação Brasileira, o que nos move para nos debruçarmos sobre a pesquisa e nos aprofundarmos nas investigações.

REFERÊNCIAS

A GAZETA, “Tudo pela educação nacional”. São Paulo, 05 de junho de 1927, p. 01.

A NOITE, “O combate ao analfabetismo – intensifica-se a propaganda. Rio de Janeiro, 17 de maio de 1918, p. 5.

BARROS, José D’Assunção. Os Campos da História – uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 17 -35, dez. 2004.

BOMENY, Helena Mana Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.

CARRETA, Jorge Augusto. Os intelectuais e a ideia de universidade no Brasil dos anos 1999. 194 p. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

GOMES, CLECIA APARECIDA. OS ENGENHEIROS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE): confluências entre ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos iniciais do século XX. 2015 191 f. **Dissertação** (Mestrado em HISTÓRIA). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas.

FERREIRA, SUSANA DA COSTA. A I CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACAO (CONTRIBUICAO PARA O ESTUDO DAS ORIGENS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL)’ 1988. 335 f. **Dissertação** (Mestrado em EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212. 2005, p. 163-178

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das Instituições Educativas em perspectiva. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.) **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p.91-103

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. Um desafio do tamanho da Nação. A campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922). **Dissertação**. 2008 163 f. Mestrado em História Social da Cultura. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. V.3. n.5. 2008, p. 13-31.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937**. 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

O JORNAL (RJ), “Liga Brasileira contra o Analfabetismo”. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1919, p. 12.

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares no Brasil: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 4 mar. 2008.

SOUZA, SONIA RIBEIRO DE. “Quem inventou o alfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”: As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890-1934) 19/03/2015 412 f. **Tese**. Doutorado em HISTÓRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói.

A PROPOSTA DE UMA SEMÂNTICA QUÍMICA

SILVIA HELENA DE LIMA MONTEIRO

Professora Mestre do Curso de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual Vale do Acaraú
- Sobral - Ce, Brasil. lima.silvia402@gmail.com

RESUMO

Semântica é o estudo do significado. E o que significa o significado? Tomaremos como uma boa resposta considerá-lo a ideia que um signo, sonoro ou gráfico, desperta nas pessoas. O significado como a língua, não é uma coisa estática, imutável, ao contrário está em constante evolução. Se isto não ocorre, o significado deixa de existir e, por consequência, o signo também. Um exemplo histórico na química é o flogisto, que uma vez provado incapaz de abrir portas para o futuro foi arquivado. Igualmente aconteceu com o calórico, o múrium e outros que possuíam significados não avaliados pelos novos conhecimentos da ciência. O significado pode alterar-se, tomar novas formas, ampliar o campo de significação para adequar-se aos conhecimentos contemporâneos. O átomo dá-nos um magnífico exemplo do significado em movimento capaz de adequar-se às novas conquistas da ciência. A busca pela compreensão da matéria é sem dúvida um processo contínuo e um dos mais enigmáticos da ciência, exemplo disso é o processo evolutivo sofrido com os modelos visando descrever o átomo. Muitos foram os filósofos que pensaram sobre a constituição da matéria mas Leucipo, Demócrito, Epicuro e Lucrecio foram os mais visíveis. Assim, o estudo sobre a evolução do significado do átomo é o aspecto central que será tratado nesse artigo.

Palavras-chave: Semântica, Linguística, Modelos atômicos, Evolução

INTRODUÇÃO

A semântica é o ramo da lingüística que estuda o significado e a evolução histórica das palavras em suas relações com os objetos que a designam. (LEGRAND, 1983, p. 241) É o estudo do significado. Quando dizemos estudo, implicamos os aspectos históricos que justificam as mutações ocorridas no tempo. - O que significa o significado? Consideramos uma boa resposta dizer que é a mesma idéia que um signo gráfico, ou sonoro, desperta em mim e noutras pessoas.

O significado, tal como a língua, não é uma coisa estática. Ao contrário, está sempre em constante evolução. Se não ocorre assim, é porque não estava na corrente da ciência e, por isso, perdeu seu sentido, passando para o arquivo das coisas mortas, mesmo que em algum tempo tenha sido vetor de avanço do conhecimento. Quem, não estudante da história da química, sabe o que foi a transmutação, o calórico, o múrium, etc? Entretanto, se indagarmos a um estudante pouco informado, o que é o átomo, teremos um retorno, ainda que não propriamente correto. O fato de o significado do átomo ser atual, e até mesmo corriqueiro, leva-nos a questionar: - Por quê um conceito tão antigo, cerca de 2500 anos de idade, faz parte do glossário da ciência, enquanto que outros, muito mais novos, repousam no esquecimento?

Na química, como em qualquer outra ciência, há conceitos que têm vida perene (átomos, elementos, substâncias, etc.) enquanto que outros têm vida fugazes. Os perenes caracterizam-se pela capacidade de adaptação permanente à eclosão de novos conhecimentos. Embora sejam verdades relativas, todos eles o são, mas levam em si um grão da verdade absoluta. Os que não sobrevivem ao tempo são acidentes de percurso e/ou não se vinculam aos conhecimentos contemporâneo. Há os que foram construídos sobre dogmas, ou são produtos de observações incompletas, ou por deficiência do observador ou por limitações que não podem acompanhar a marcha da ciência e da tecnologia. São exemplos de conceitos dogmáticos, entre os citados, a transmutação e o múrium; o flogisto e o calórico são hipóteses construídas a partir de observações muito restritas. Já o modelo do átomo, desde o mais antigo - o de Leucipo (V século a.C.), encerra uma parcela do conhecimento real da matéria que será parte de qualquer modelo futuro. Não é propriamente a indivisibilidade, mas a admissão de existência do *não ser*, do espaço como realidade, de par com o *ser*. Aqui está, o ponto central, da diferença entre os atomistas e os seguidores de Parmênides (V século a.C.), os eleatas.

O significado de um conceito é o conjunto de propriedades características que são lembradas ou imaginadas no jogo da comunicação. Significa dizer, que se um filósofo contemporâneo de Demócrito, emite a palavra átomo, desperta imediatamente em seus interlocutores a partícula material mínima, homogênea e de massa indivisível. Para atualidade, tal significado não seria o mesmo, pois o átomo é indivisível em relação à substância.

Tomemos como exemplo o átomo do elemento sódio simbolizado por Na; se lhe tirarmos um elétron teremos dividido sua massa, obtendo-se outra substância o Na^+ (íon sódio). Nesse exemplo, o elemento sódio (Na) é insolúvel na água e o íon sódio (Na^+) é solúvel; então temos duas diferentes substâncias. Esta indivisibilidade relativa à qualidade é o mesmo que ocorre nas moléculas, ou seja, não se pode dividi-las pois a substância desaparecerá. Se da molécula água, definida por todas as suas propriedades características, tiramos um próton (H^+), o que resta são duas novas substâncias (H^+ e o OH^-), levando-nos a concluir que a molécula é qualitativamente indivisível.

O fato de um significado do átomo permanecer tão vivo, e outros, cerca de dois mil anos mais novos já servirem apenas de curiosidade histórica, faz-nos questionar: - Por quê?

Na química, como em qualquer outra ciência, há conceitos que tem vida perene (átomo, elemento, substâncias, etc.); e outros são perecíveis como os já referidos anteriormente, tal qual o da indivisibilidade do átomo. Os que têm vida perene caracterizam-se pela constante adaptação às infundáveis mudanças científicas. Esta adaptação é sempre feita por acréscimo como se fora uma somatória cujas parcelas são integrantes do significado. Mas, também, ocorrem transformações nas características significativas.

Muitos foram os filósofos que pensaram sobre a constituição da matéria, mas Leucipo, Demócrito, Epicuro e Lucrecio foram os mais visíveis. O primeiro, segundo Chassot (2004), afirmou, já em 450 a.C., que deveria haver uma partícula pequeníssima que chegaria um momento que não seria mais possível cortá-la. Demócrito no mesmo século nomeia estas partículas de átomo - significando algo não divisível.

A concepção do átomo de Leucipo a Dalton, foi uma partícula de matéria homogênea que teve seu significado modificado por Thomson, pela descoberta de sua heterogeneidade. Thomson, em 1898, postulou que o “átomo poderia ser uma esfera carregada positivamente na qual elétrons estão incrustados” (RUSSELL, 1994, p.213). Compreendemos então o que perdurou, foi o significado de partícula.

Ilustraremos com o significado da palavra matéria, porque ela foi o primeiro conceito científico do homem aceito, desde os mais antigos filósofos gregos (Tales), como coisa incriada e indestrutível. “*Nada podem tirar do nada os Numes*”, ou seja, os deuses não podem criar a matéria do nada, como também não podem destruí-la, porque “*nada póde produzir o nada*”, pensamento de Lucrecio Caro (apud LEITÃO, 1851, p.22); ou no dizer de Simplício: “*pois o que é, é impossível não ser*”. À eternidade da matéria sucedeu a questão: - como explicar a diversidade das coisas? Este foi um ponto que não pesou no conceito básico de matéria desses filósofos, pois era uma questão muito avançada naquele momento, mesmo que o filósofo Tales de Mileto tenha explicado que a origem da vida estava relacionada à água.

Somente os sólidos e os líquidos eram considerados, até então, matéria; porque tinham peso e ocupavam lugar no espaço. Devemos considerar entretanto, que Anaxímenes (585 - 528 a.C.) ensinou na sua filosofia que a matéria primordial era o ar. Mais tarde Aristóteles (384 - 322 a.C.) admitiu a existência de uma espécie de matéria: a matéria celeste, denominação dada aos gases. Foi porém, na Civilização Helenística que o problema do terceiro estado físico da matéria teve uma apreciação mais científica.

Herón de Alexandria (62 - 150 d.C.), estudou mais detidamente os gases divulgando seus estudos em um Tratado sobre Pneumática. Seu modelo muito próximo do de Daniel Bernouille, descreve os gases como partículas muito pequenas que se dispersam no vácuo. Percebemos aqui a aceitação de gases como um novo tipo de matéria.

O ÁTOMO: DISCUTINDO A EVOLUÇÃO DO SIGNIFICADO DO ÁTOMO AO LONGO DA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA QUÍMICA

O significado pode alterar-se, tomar novas formas, ampliar o campo de significação para adequar-se a novos conhecimentos. O átomo dá-nos um magnífico exemplo do significado em movimento.

Antes de Dalton não se cogitava da importância do átomo. Repetia-se o que já o dissera Leucipo, Demócrito, Epicuro, Leucrócio, Herón de Alexandria e outros: **o átomo é uma partícula indivisível da substância**. Para ser indivisível tinha que ser homogênea. Eis o significado do átomo.

Mesmo quando a química assumiu as características de uma ciência moderna, com linguagem e método, o significado dessa partícula mínima perdurou por muitos anos. É que se fazia a química com pesos de reação

(equivalentes). Por exemplo: se uma grama de hidrogênio reage com sete gramas de oxigênio, que por sua vez reagem com cinco gramas de azoto (nitrogênio), então um grama de hidrogênio reage com cinco gramas de azoto (WURTZ, 1879, p. 21-23). Assim, poder-se-ia construir um rol muito grande de pesos de reações sem qualquer apelo àquela entidade tão velha quanto misteriosa: o átomo.

Lavoisier que tinha o espírito científico bem estruturado, não sentiu a necessidade de um aspecto microscópico para a química. Apresentou em seu texto do *Traité Elementaire de Chimie*;

“Eu sempre procurei evidenciar que o hidrogênio, o oxigênio e o carbono, os três elementos constituintes dos vegetais, permanecem no estado de equilíbrio ou mútua união, um em relação ao outro, que existirá enquanto não for perturbado...” (LAVOISIER, 1952, p. 39).

Nesse trecho como em inúmeros outros da mesma obra, Lavoisier não se refere a átomo mas a elementos formadores das substâncias. Das leis básicas da química, a principal, pode-se dizer, a única de então, conhecida hoje como a lei da conservação da massa, não se referia a qualquer aspecto microscópico.

“Considero como um axioma incontestável que, em todas as operações da arte ou da natureza, nada é criado; uma quantidade igual de matéria existe, tanto antes como depois do experimento; a qualidade e a quantidade dos elementos permanecem precisamente a mesma” (LAVOISIER, 1952, p. 39-41).

Com o advento do conjunto das leis ponderais da química, Dalton teve a lucidez de imaginar o fenômeno químico como um fenômeno nas dimensões atômicas. “Todas as transformações químicas consistem em separar as partículas que permanecem num estado de coesão ou combinação, ou juntá-las quando estão distanciadas” (DAMPIER, 1946, p 227).

A genialidade de Dalton foi postular que os pesos de combinação guardam entre si a mesma proporção que os pesos dos átomos. Decorre que estabelecido experimentalmente os pesos de reação, temos simultaneamente estabelecidos os pesos atômicos relativos.

Se uma grama de hidrogênio reage com 7 gramas de oxigênio, a relação entre os pesos atômicos é de 1:7. Daí, ter concluído Dalton, que os átomos combinam-se um a um. A mecânica é a seguinte: 1 átomo de **A** combina-se

com 1 átomo de **B** para formar o átomo binário **AB**; 1 átomo de **C** combina-se com 1 átomo binário **AB** para formar um átomo ternário **ABC**. Deste modo, há os átomos dos elementos e os átomos binários, ternários, etc. Estes são átomos compostos. Há três aspectos a registrar: o primeiro é que na formação dos átomos compostos, os átomos simples permanecem íntegros. Não há qualquer fato novo além da justaposição dos átomos. A única força que atua no caso é a misteriosa afinidade de átomo para átomo ou de átomo para átomos compostos (átomos binário, ternários, etc.). O segundo, é que não há o fenômeno atomicidade, hoje chamado valência, A valência é a capacidade que um átomo tem de ligar-se ou não, simultaneamente a um ou mais átomos. As moléculas binárias são sempre um átomo ligado a outro. A terceira, é a que jamais poderá ocorrer um átomo composto ternário sem que seja produto de duas reações em cadeia. No modelo de Dalton jamais ocorrerá uma reação cujo produto seja mais de um composto.

Para boa compreensão temos que primeiro observar a concepção de Dalton sobre o átomo e como representar graficamente os compostos. Assim Dalton considerou:





(...) como esferas densas de diferentes dimensões, cada uma rodeada por uma atmosfera de calor (calórico) que repelia outras atmosferas. De acordo com o espírito quantitativo da época, e porque o conceito de tamanho variável era tão importante para esse pensamento, ele tentou determinar os valores numéricos para as diferenças de tamanho ou, mais precisamente, de peso. (LEICESTER, 1956, p. 154).

Uma vez concebido o átomo como esferas o problema seria como representar graficamente os compostos. A solução requerida por Dalton fundamentou-se em duas condições: primeiro, que se tenha o conjunto de símbolos de todos os elementos; segundo, a maneira como estes símbolos se agrupariam para formar os átomos compostos.

O primeiro passo foi dado atribuindo-se a cada elemento um símbolo, significando simultaneamente: o elemento, o átomo, seu peso de combinação e, finalmente, seu peso atômico.

Assim o símbolo \odot , representa genericamente o elemento hidrogênio, o peso de uma unidade de massa (peso de combinação ou reação) e, por último, o peso atômico 1 (hum).




Abaixo apresentamos uma tabela parcial, chamando a atenção para o significado único de múltiplo aspecto:

Elemento	Símbolo	Peso de combinação	Peso do átomo
Hidrogênio		1 unidade de massa	1
Oxigênio		7 unidades de massa	7
Azoto (nitrogênio)		5 unidades de massa	5
Carbono		5 unidades de massa	5





(LEICESTER, 1956. Pág. 155).

Com estes dados podemos descrever a produção de ácido carbônico (dióxido de carbono) e compará-la com a prática.




Segundo a teoria de Dalton, o ácido carbônico é um átomo ternário e são necessárias duas reações:

Na primeira reação  combina-se com o  para formar átomo binário. 

Na segunda reação  combina-se com o  para formar átomo ternário 

Observamos a partir da concepção teórica de Dalton que na prática nunca se consegue produzir  (monóxido de carbono puro). O que se consegue é uma mistura de  e  (dióxido e monóxido de carbono) em uma única reação; ou  o (dióxido de carbono) puro.

Embora a teoria de Dalton fosse errônea em muitos aspectos, principalmente por causa de seus conceitos rígidos e arbitrários. Deu uma base quantitativa precisa para a ideia mais antiga e vaga de átomos; deu ao conceito de elementos uma especificidade que antes não existia; explicava a descontinuidade nas proporções dos elementos nos compostos, expressa nas leis das proporções constantes e múltiplas; e sugeriu que o arranjo dos átomos em um composto poderia ser representado esquematicamente de forma a indicar a estrutura real do composto. Muitos dos desenvolvimentos da química no século XIX resultaram da expansão dessas idéias. (LEICESTER, 1956, p. 155).

Da mesma forma a representação da água é um átomo binário, produto da reação de  (1 grama de hidrogênio) com  (7 gramas de oxigênio) para formar  8 gramas de (água).

É interessante notar que temos nas reações descritas do carbono e oxigênio, a especificação quantitativa de cada reagente e cada produto. Na

primeira, temos 5 gramas de carbono combinando-se com 7 gramas de oxigênio para formar 12 gramas de monóxido de carbono (átomo binário). Na segunda, temos 12 gramas de monóxido de carbono, reagindo com 7 gramas de oxigênio para formar 19 gramas de dióxido de carbono (○○○). (WURTZ, 1879, p. 21)

Tem-se igualmente que no processo cumpre-se rigorosamente às leis:

1. a soma das massas dos reagentes é igual à massa do produto (LAVOISIER, 1952, p. 41). Note-se também, que o número de átomos dos reagentes é igual ao número de átomos do produto, em qualidade e quantidade (ver a primeira lei da química);
2. as proporções que reagem o oxigênio com hidrogênio para formar água 1:7; e oxigênio com carbono 7:5, etc, obedecem à lei das proporções definidas.

Quanto à reação do oxigênio com carbono para formar o monóxido de carbono (○○) não é possível. Este é um fato muito importante porque, ao final, a prática é o critério da verdade. E só este fato, já nega de pleno o modelo de Dalton.

Podemos então resumir dessa fase germinal sobre a semântica na química que:

O significado do átomo evoluiu de uma hipótese antiga sem sustentação experimental, para hipótese moderna baseada em evidências experimentais (as leis ponderais da química). Agora já não é mais uma divagação criada para explicar o fenômeno da diversidade das coisas.

Ela explica de modo cabal porque na reação química, a massa se conserva e porque os elementos que formam os reagentes são os mesmos que formam os produtos, em quantidade e qualidade, tal como foi provado por Lavoisier; e porque os elementos se combinam em proporções definidas, invariavelmente se o faz para produzir uma determinada substância.

Até 1808 a química estruturou-se sobre quatro leis principais: a lei da conservação da massa, a das proporções definidas, a das proporções recíprocas e a das proporções múltiplas.

A unificação das leis adveio com a teoria atômica de Dalton que introduziu uma notação moderna, isto é, uma notação em que os símbolos significavam os elementos e os seus átomos. Significa que o símbolo ○, representa genericamente o elemento hidrogênio e especificamente o átomo desse elemento.

Para um átomo qualquer, Dalton criou um conjunto de características definidoras.

Assim, o átomo de um elemento qualquer significa uma partícula:

- mínima, indivisível e, portanto,
- homogênea como a matéria de Parmênides;
- de peso invariável (peso equivalente);
- com afinidade seletiva, ou seja, propriedade do átomo combinar-se quimicamente com outros e
- formadora das substâncias, compostas por adição sucessivas de átomos.

O aspecto mais importante do modelo daltoniano, o do tratamento atômico do fenômeno químico, deixou em aberto o fato de que átomos de alguns elementos combinam-se com um, dois ou mais átomos de outros elementos. O átomo do oxigênio, por exemplo, combina-se com dois átomos ou com apenas um de enxofre; o átomo do carbono combina-se com quatro átomos de hidrogênio e dois ou um de oxigênio, etc. A hipótese de que as reações processam-se átomo a átomo jamais explicaria a realidade experimental de que são necessários dois volumes de hidrogênio para reagir com um só volume de oxigênio para formar dois volumes de vapor d'água, ou que são três os volumes de hidrogênio que se combinam com um só volume de amônia (nitrogênio) para formar dois volumes de amônia (reações gasosas estudadas por Gay-Lussac). O inexplicado é um problema da ciência que é resolvido quando se encontra um modelo tão abrangente quanto possível. O inexplicado, no caso, era a capacidade de um átomo ligar-se a um ou mais átomos de outros elementos, ter valência, portanto.

Embora Berzelius usasse a lei dos volumes combinados, ele nunca a estendeu às suas conclusões finais e, portanto, nunca foi capaz de fazer as distinções entre átomos e moléculas em reações gasosas. Este passo foi dado em 1811 pelo italiano Amadeo Avogadro, mas suas idéias foram negligenciadas por quase cinquenta anos. Avogadro assumiu uma suposição que havia sido considerada, mas rejeitada por Dalton: que volumes iguais de gases diferentes continham o mesmo número de partículas. (LEICESTER, 1956, p. 158)

Avogadro deu o primeiro impulso para uma nova etapa na evolução da linguagem da química junto com um novo significado do átomo. Sua hipótese, baseada na igual compressibilidade dos gases, de que volumes iguais

de gases têm números iguais de moléculas nas mesmas condições de temperatura e pressão, tornou indiscutível, no momento que:

- a. a partícula mínima de uma substância é a molécula;
- b. a molécula elementar é formada por dois átomos quimicamente enlaçados;
- c. as moléculas integradas (do produto) são formadas pelos átomos reagentes na proporção dos volumes.

O átomo não seria mais a menor parte de uma substância elementar. A molécula, esta sim, é a partícula mínima. É heterogênea, porque é formada de átomos; É indivisível porque seu fracionamento leva a aniquilação da substância. É fácil compreender que de c, resulta serem os volumes a razão das fórmulas químicas. Berzeleius diferiu de Avogadro quando postulou que volumes iguais de gases têm números iguais de átomos e não de moléculas. Nesta base, se dois volumes de hidrogênio reagem com um volume de oxigênio para produzir água, por simplificação, podemos afirmar que dois átomos de hidrogênio combina-se com um átomo de oxigênio. A representação volumétrica da síntese da água H^2O , é sua própria fórmula química, Pela mesma razão, se um volume de nitrogênio combina-se com 3 volumes de hidrogênio para produzir amônio, a representação da síntese é NH^3 ; porque cada volume corresponde a um átomo.

Berzelius usava indistintamente volume como sinônimo de átomo, e as fórmulas químicas das substâncias produzidas, eram a própria indicação, dos processos de produção. É por isto que a fórmula do ácido sulfúrico era $H^2O.SO^3$, porque era obtido pelo borbulhamento do SO^3 em água. E como o óxido K^2O era obtido pela substituição na molécula de água, dois hidrogênios por dois átomos do K, então a fórmula química do sulfato de potássio, seria $K^2O.SO^3$. Além deste aspecto descritivo havia ainda a questão da filosofia dualística tão importante a Berzelius; toda molécula tem uma parte eletropositiva e outra eletronegativa. Este era um fato perfeitamente justificado pelas experiências eletroquímicas de Faraday. Havia átomos eletropositivos e os eletronegativos. Era um aspecto novo a acrescentar à prática homogênea dos atomistas: a sua natureza elétrica. Este novo aspecto do átomo trouxe ao dia a questão: - Porque há átomos que se carregam positivamente enquanto outros carregam-se negativamente?

Este problema começou a ser resolvido com a descoberta do elétron (o átomo da eletricidade negativa feita por Thomson em 1898) e de que ele é uma partícula fundamental da matéria.

Em 1804, o químico escocês Thomson, um popularizador da química muito ativo, visitou Dalton e aprendeu os detalhes de sua teoria atômica. Thomson ficou tão impressionado com o que ouviu que se tornou um fervoroso defensor da teoria de Dalton. Ele foi posteriormente acusado por Higgins de suprimir deliberadamente as contribuições deste último. Não há dúvida de que o apoio entusiástico de Thomson fez muito para tornar o trabalho de Dalton bem conhecido de outros químicos, de modo que se tornou a base para trabalhos posteriores na aplicação da teoria atômica à química.

Em 1807, Thomson publicou seu *System of Chemistry* em cinco volumes, no qual explicava a teoria de Dalton, e em 1808 o próprio Dalton lançou *Um novo sistema de filosofia química*, um dos clássicos da história da química. Nestes trabalhos a teoria atômica foi desenvolvida em detalhes e muitas de suas aplicações foram discutidas. (LEICESTER, 1956, p. 154 - 155)

O átomo passou a significar não a mais a partícula homogênea que reinou soberana desde Leucipo até Berzelius, mas um sistema de partículas elétricas, positivas e negativas, em equilíbrio. Esta nova etapa da evolução do significado do átomo, consolidou-se com a descoberta de Rutherford (1911) de que a eletricidade positiva concentra-se num núcleo de grande massa e dimensões extremamente pequenas, em torno do qual gravitam os elétrons a grandes distâncias. A conclusão do momento é que não se tem mais uma partícula, mas um sistema em equilíbrio, formado por um núcleo positivo e uma eletrosfera negativa. Se desse sistema se retira, por qualquer modo, um elétron, o sistema se transforma num cátion, conforme a nomenclatura de Faraday. Poderá ser um ânion, se o sistema aceita que se lhe agregue um ou mais elétrons.

Esta propriedade de perder ou ganhar elétrons explica, de maneira decisiva, até então, a misteriosa origem dos íons. Torna também perfeitamente compreensível a formação de moléculas. É absolutamente necessário que se aceite o átomo como um sistema isolado, em equilíbrio. Se a este átomo fazemos aproximar um segundo átomo, originalmente em equilíbrio, o núcleo do segundo átomo exercerá uma atração sobre a eletrosfera do primeiro e o núcleo do primeiro exercerá também atração pela eletrosfera do segundo, de modo que ambos se aproximam até que se fundem as eletrosferas em torno dos dois núcleos formando uma nova partícula química, a molécula. Note-se, isto é importante, que na molécula não persistem os átomos. O que permanecem são os núcleos e os elétrons num novo estado

de equilíbrio. Dizia-se, por exemplo, que a molécula da água era formada por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio quando o átomo significava partícula homogênea. O que hoje podemos dizer é que uma molécula de água é formada por dois núcleos de hidrogênio e um de oxigênio centrando uma eletrosfera de dez elétrons. **Esta partícula é tão indivisível quanto o átomo.**

A evolução posterior do conceito do átomo, a partir das descobertas do elétron e do núcleo, foi muito rápida e cada vez menos ligada à partícula homogênea. Mas, foi decisivo concêbe-lo como um sistema de forças ou de ondas em equilíbrio, porque é sobre isto que repousa a verdade de ser a molécula, a partícula fundamental da química. É dela que imanam as propriedades dos corpos (das substâncias) e não dos átomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante considerar que formulações feitas por filósofos na antiguidade, como as de Demócrito e Leucipo, por exemplo, foram fundamentadas não por experimentos mas por observações intuitivas filosóficas que ficaram adormecidas por muitos séculos. Porém, conhecimentos oriundos dos manuscritos de Demócrito foram de real importância para o surgimento de uma teoria realmente científica sobre a constituição da matéria, além da crença nas leis da conservação da massa e da composição definida que seriam defendidas pelo inglês

John Dalton no começo do século XIX e o ajudariam na concepção de uma teoria que explicaria estas e outras generalizações.

O surgimento de um novo cenário na ciência a partir do aperfeiçoamento do pensamento humano: as ciências progrediram porque os filósofos observaram melhor e puseram, na sua linguagem, a precisão e a exatidão que tinham posto nas suas observações; corrigiu-se a língua e raciocinou-se melhor. (CONDILLAC, *apud* LAVOISIER, 2007 [1789], p. 25).

É um ponto importante na evolução e constituição dos modelos atômicos: a medida e a análise.

Muitas das idéias básicas que fazem parte da teoria de Dalton ainda são aceitas hoje em dia, embora saibamos que átomos são formados de pequenas partículas e que, devido à existência de isótopos, todos os átomos de um dado elemento não têm a mesma massa. Contudo, Dalton deixou dúvidas em vários pontos, por exemplo, na distinção entre um átomo e uma

molécula; isto o levou a propor fórmulas incorretas para certos compostos. Ainda assim, sua contribuição para o entendimento químico foi de grande valor; não somente foi capaz de fornecer respostas satisfatórias para alguns problemas químicos complexo, mas também forneceu estímulos ao mundo científico para começar a pensar seriamente sobre a existência dos átomos (RUSSELL, 1994 [1929], p. 207).

Apesar de acreditarmos na existência de átomos há muitos anos, muitas das evidências são completamente indiretas. Entretanto, em 1980, versões do microscópio eletrônico de alta resolução foram desenvolvidas com suficiente poder de resolução para mostrar a posição de átomos em certos sólidos. As imagens produzidas por meio destas técnicas oferecem uma base forte, quase direta, para se acreditar que os átomos são verdadeiros (RUSSELL, 1994 [1929] p.52).

Russell confirma que foi através de evidências indiretas e, como já dito antes, as leis da conservação da massa, a das proporções definidas, a das proporções recíprocas e a das proporções múltiplas impuseram a existência de partículas e, como foram concebidos os átomos. Mas a unificação dessas leis, adveio com a teoria atômica de Dalton que introduziu uma notação moderna, isto é, uma notação em que os símbolos significavam os elementos e seus átomos.

Outra observação importante é a limitação que impõe a tecnologia aos conhecimentos da ciência.

Enfim, observamos que o significado pode alterar-se, tomar novas formas, ampliar o campo de significação para adequar-se ao momento histórico. Não é possível compreender que a ciência se desenvolva sem o desenvolvimento da língua. O átomo dá-nos um magnífico exemplo do significado em movimento. Evoluiu de uma hipótese antiga sem sustentação experimental, para uma hipótese moderna baseada em evidências experimentais: as leis ponderais da química. O significado como a língua, não é uma coisa estática, imutável, ao contrário está em constante evolução. Se isto não ocorre, o significado deixa de existir e, por consequência, o signo também. Porém existem limites para semântica. O significado deve adequar-se aos conhecimentos contemporâneos, ultrapassar os limites históricos, devem ser avaliados pelo trabalho experimental e novos aspectos da ciência; e por fim, pela crítica no processo de comunicação científica.

A invenção do arco tinha sido a obra de um homem de gênio; a formação de uma língua foi obra da sociedade inteira. (CONDORCET, 1933)

AGRADECIMENTOS

In Memoriam de Miguel Cunha Filho, grande Mestre e Educador que me possibilitou inserir no estudo sobre línguística e linguagem da ciência. Foi meu orientador, em dezembro de 1995, na monografia intitulada: A LINGUAGEM DA QUÍMICA - ORIGEM E DESENVOLVIMENTO. O trabalho, A PROPOSTA DE UMA SEMÂNTICA QUÍMICA é uma ampliação dessa primeira proposta apresentada ao curso de Especialização em Metodologia da Pesquisa em Educação, UFC, 1995.

REFERÊNCIAS

CARO, L. T. **De Rerum Natura**. Tradução: Antonio José de Lima Leitão. Lisboa/Portugal. Ed. Cultura, 1853.

CHASSOT, A. I. **A Ciência Através dos Tempos**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CONDILLAC, E. B. **Lógica**. São Paulo: Nova Cultural, 1984

CONDORCET. **Esboço de um quadro Histórico dos Progressos do Espírito**. Campinas: São Paulo: Editora da Unicamp, 1933.

DAMPIER, W. C. **A History of Science**. 3.ed. Londres: Cabridge University Press, 1946.

LAVOISIER, A. L. **Elements of Chemistry**. Encycloepadia Britannica, EUA, 1952. Great Books of the Western World, volume 45, p.41.

_____. **Tratado Elementar de Química** Tradução L. S. P. Trindade. São Paulo: Madras, 2007 [1789].

LEICESTER, M. H. **The Historical Background Of Chemistry**. New York: Dover Publications, Inc. 1971.

LEGRAND, G. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Armindo José Rodrigues e João Gama. Lisboa/Portugal. Ed 70, LTDA, 1986.

RUSSEL, J. B. **Química Geral**. Tradução e revisão: Márcia Guekezian et al.1-2.ed.
São Paulo:Pearson Makron Books,1994. Vol.1

WURTZ, A.D. **La Théorie Atomique**. Paris/ França:Librairie Germer Bailliére ET,
1879. Pág 21 - 23

A QUESTÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM LIVROS DO PNLD 2019

CHARLIES GELÚZIO APARECIDO MARCELINO PONCIANO

Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Ambientais da Universidade de São Paulo - USP, charliesponciano@usp.br;

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns aspectos analíticos de algumas coleções Ligamundo Geografia e Buriti Mais Geografia, do 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, no PNLD 2019, relativo à questão ambiental e a construção do raciocínio geográfico, estando alinhados a Base Nacional Comum Curricular; e, seus aspectos contributivos para auxiliar aos professores polivalentes não especialistas, do Ensino Fundamental, na elaboração e ministração de aulas que possibilitem a formação plena cidadã dos educandos para a transformação da sociedade local, regional e nacional, com o uso de estratégias engajadoras que estejam atrelados a uma pedagogia progressista, que enfatize o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais.

Palavras-chave: livro didático; questão ambiental; BNCC; raciocínio geográfico;

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reestabeleceu os princípios da abordagem de inúmeros temas na Educação Contemporânea, enfatizando a importância do desenvolvimento das competências e habilidades mínimas a serem adquiridas pelos discentes ao longo do seu percurso de aprendizagem na Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), tendo colocado em pauta a importância da aquisição das competências de Responsabilidade e Cidadania e Cultura Digital, com abordagem de inúmeros temas, como preconceito racial, sustentabilidade, solidariedade, protagonismo juvenil, proatividade, ética, inter-relacionamentos, entre outros. Em que esses temas devem ser interligados nos diferentes componentes curriculares e áreas de ensino, construindo uma conexão entre a realidade local (bairro/cidade) e a realidade externa (regional/nacional/global).

Nesse artigo, dar-se-á um enfoque a questão ambiental apresentada por diferentes livros didáticos, aprovados para o PNLD 2019, das séries iniciais do Ensino Fundamental, traçando um recorte para o conteúdo, apresentado para o contexto dos objetos de conhecimento abordados no componente curricular de Geografia para que o aluno se torna um cidadão autônomo, participante e ativo, na transformação da sua sociedade, seja local e global.

A BNCC destaca que

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 357)

Para Boton (2014, p. 14) torna-se importante uma análise qualitativa do livro didático pois ainda hoje é a principal ferramenta de apoio para o processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas (apesar da ascensão

meteórica do uso de ferramentas digitais, decorrentes da pandemia, no ano de 2020), sendo o contato mais direto do professor com o currículo, tornando-se seu referencial teórico e prático, para atuação em sala de aula, visto as falhas presentes nos cursos de formação inicial das licenciaturas e complementações pedagógicas, que levam inúmeros bacharéis migrarem para a educação pública, sem ter um preparo adequado para iniciar a sua jornada, em meio aos desafio da educação pública nacional.

Em consequência, da construção da BNCC, um currículo base foi adotado para todo o território nacional, porém esse currículo aborda apenas 40% do que o aluno deve aprender ao longo de sua trajetória escolar, cabendo a Estados e Municípios, complementarem com suas especificidades regionais e locais, os demais 60% dos conhecimentos a serem desenvolvidos para que as competências gerais sejam contempladas ao final da etapa de ensino em que esteja matriculado. Esse trabalho discorrerá, sobre as habilidades essenciais para os alunos ao longo do 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que o enfoque geral, estará no olhar no que tange os livros didáticos abordam para o trajeto de processo ensino-aprendizagem que professores e alunos irão transcorrer para desenvolver as habilidades do objeto de conhecimento da Questão Ambiental, do 5ª ano do Ensino Fundamental, no qual o processo de ensino-aprendizagem no componente curricular de Geografia deve ser idealizado para que:

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2017, p. 357)

É sapiente de que o livro didático muitas das vezes está distante do universo do contexto de aprendizagem do educando cabendo ao professor, realizar essa mediação, porém na maioria das vezes o professor, não é um especialista do componente curricular da ciência Geografia, tornando o ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental, um processo de mera reprodução dos conceitos abordados pelos livros didáticos.

Para Risetete (2017), um dos desequilíbrios para a construção do conhecimento geográfico está na ação de o professor estar preocupado em cumprir com todo o conteúdo do livro didático, deixando de lado o que realmente

no processo de construção conhecimento que é a aprendizagem, as aulas se tornam uma “pedagogia tradicionalista e mnemônica”.

Desse modo, ao trabalhar o componente Geografia, o educador deve estar ciente de que suas aulas devem estar voltadas para a produção de um raciocínio geográfico em cada educando, no qual eles se apropriam do meio em que vivem e conseguem ser cidadãos participantes das ações humanas, no qual se conecta com os meios construídos pelo ser humano e recursos naturais, em que o homem se apropria para se estabelecer como indivíduo e integrante da sociedade, dentre desse território. Uma das questões mais urgentes das relações humanas estabelecidas com o planeta, neste novo milênio, está voltada para a sustentabilidade do meio natural, em que cada indivíduo deve ser responsabilizado pelas suas ações individuais e coletivas, para que todos possam desfrutar dos recursos doados pela natureza.

Para Silva e Esteves (2019, p. 2), “o conhecimento da natureza e suas interações com as sociedades são fundamentais para a compreensão do espaço geográfico”.

Objetivo

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a abordagem da questão ambiental no componente curricular de Geografia, apresentado pelos livros didáticos, verificando se os materiais apresentados pelas coleções em análise são fundamentais para desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, no 5º ano do Ensino Fundamental, e os encaminhamentos para a consolidação das competências específicas do componente de Geografia e das competências gerais, ao final do Ensino Fundamental.

Pode-se definir ainda alguns objetivos específicos, quanto à análise da relevância dessas coleções, para a construção de cidadãos ativos e responsáveis, quanto ao caráter da formação de uma cidadania, em prol da sustentabilidade do meio natural. Esses objetivos são:

- Desenvolver um estudo dos principais documentos que determinam os objetos de conhecimentos da Educação Básica, em território nacional;
- Analisar os níveis de complexidade e adequação do material dos livros didáticos, para dar suporte ao educador no sistema de educação pública brasileira.

A escolha da questão ambiental para a análise dos livros didáticos baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU), que busca colocar a construção de uma sociedade sustentável, tecendo cidadãos que tenham uma visão local e global, contemporânea e futurística para um mundo mais equitativo.

Em resumo, realizar-se-á uma análise dos objetos de conhecimentos que permeiam as habilidades bases da BNCC, do 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento das competências específica da área de Ciências Humanas e Gerais de Responsabilidade e Cidadania, ao final do Ensino Fundamental.

Buscar-se-á identificar se as estratégias estão adequadas ao ano de ensino e sua correlação com uso de novas tecnologias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente estudo fará uso de uma pesquisa qualitativa de cunho de análise documental, fazendo uso de análises dados descritivos, em que o pesquisador terá a possibilidade de estar em contato com a situação estudada, “permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (LUDKE *et al*, 1986, p.39).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de material já publicado em livros, pesquisas, artigos científicos e documentos oficiais do governo brasileiro, tendo grande relevância para o levantamento de dados obtidos durante a pesquisa e temas conectados, a mesma.

Esse trabalho partiu da análise bibliográfica da obra de dois livros didáticos: *Buriti Mais Geografia* (MODERNA, 2017) e *Ligamundo* (LUCCI *et al*, 2017); além de análise da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), *Guia do Livro Didático 2019* (BRASIL, 2018); uso de fundamentação para análise do *Guia para avaliação do livro didático de ciências* (PARREIRA JUNIOR, s.d.); o artigo *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais* (MARCHETTI FERRAZ e BELHOT, 2010).

Para desenvolver este trabalho, foi necessário construir uma linha de construção do pensamento, com o uso dos seguintes instrumentos:

- Levantamento de referenciais bibliográficos, concernente à abordagem da questão ambiental no ensino brasileiro, aos aspectos relevantes de construção do conhecimento;

- Estudo dos ODS, da BNCC, do Currículo Paulista e do Currículo da Rede Municipal de Piracicaba (CRMP);
- Estudo do Guia do Livro Didático PNLD 2019;
- Levantamento e estudo dos livros didáticos de Geografia, concernente aos objetos de conhecimento que tratam da questão ambiental;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras dos livros didáticos foram estruturadas em algumas etapas:

A **primeira etapa** foi identificar as habilidades e competências essenciais apresentadas pela BNCC, Currículo Paulista e CRMP, no componente curricular de Geografia, no 5º ano do Ensino Fundamental, para verificar a importância da questão ambiental, sua correlação com o capítulo introdutório para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Tabela 1 – Questão Ambiental no Componente Curricular Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, pp. 3176-377)

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Nessa etapa, foi perceptivo que as obras escolhidas para a análise tiveram um princípio adequado para colocar em uso as habilidades essenciais em âmbito nacional, porém falha na questão da regionalidade e localidade, tornando-se superficial e descontextualizada a obra com questões peculiares de destaque a atuação das diferentes sociedades, nos mais variados

brasis que se encontra em território nacional, dessa forma, caberá ao professor realizar o recorte da realidade local ou regional para aproximar-se do contexto nacional.

Os livros analisados falham nesse quesito, pois o suporte ao professor tem um parecer técnico, em que a maioria dos professores das séries iniciais, não tiveram esse contato direto e aprofundado com a ciência geográfica.

A **segunda etapa** foi construir uma ficha de análise individual (Anexos 1 e 2) das obras selecionadas, para a realização de uma análise minuciosa do Manual do Professor das obras Buriti Mais Geografia (Moderna (org.), 2017) e Ligamundo (Lucci e Branco, 2017) para identificar seus pontos relevantes e frágeis, para o bom uso pelo professor desse material de apoio, para a produção do saber em sala de aula. O material foi analisado a partir de ficha elaborada por Parreira Junior (s.d.), para o curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras Uberlândia, com a realização de adaptações na tabela 1, com a adição de características presentes no alinhamento às habilidades da BNCC, do ano/série correspondente, adequações aos princípios de escolha do livro didático do PNLD 2019, elaborado pela equipe de redação do Currículo da Rede Municipal de Piracicaba (2018). Assim como, a inclusão da Tabela 5, referente aos elementos e aspectos gerais da obra, no qual deu se destaque para a qualidade do material didático a ser manipulado, visto que o mesmo é um material consumível.

Versando por fim, no enfoque da abordagem ambiental e as características textuais destinadas ao ensino-aprendizagem no decorrer da obra. Destaque para as atividades propostas, estando-as em acordo com metodologias contemporâneas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, assim como, sua adequação e contextualização com os princípios da sociedade contemporânea.

Pode-se observar que as obras analisadas Ligamundo Geografia (Lucci *et al*, 2017) e Buriti Mais Geografia (Moderna, 2017), atenderam a maioria dos aspectos de análise de adequação ao PNLD 2019 e a 3ª versão da BNCC (2017), porém as obras apresentam a temática da questão ambiental de maneiras distintas.

A obra didática Buriti Mais Geografia (Moderna, 2017), organizada pela editora Moderna, realizou a produção da obra de acordo com as unidades temáticas dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), no qual dispôs uma unidade (Unidade 4 – Ambiente e Qualidade de Vida) dividida em 4 capítulos (Capítulo 1: Os problemas ambientais de onde você vive: o lixo; Capítulo 2: Os problemas ambientais onde você vive: a poluição

do ar; Capítulo 3: Os problemas ambientais onde você vive: a poluição das águas; Capítulo 4: Participação do governo e da população na melhoria da qualidade de vida) para tratar especificamente da questão ambiental, referenciando a unidade temática da BNCC, que está intitulada **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, como disposto na Tabela 1, desse artigo.

A obra *Buriti Mais Geografia* (Moderna, 2017), busca abordar diferentes aspectos dos problemas ambientais, trata de temas nacionais e regionais, referenciando na maioria das imagens e textos, voltado para as cidades com grande contingente populacional, deixando de lado as cidades de menor porte populacional e econômico, que são uma grande parcela dos municípios brasileiros. Esse problema, é importante ser destacado a partir do momento em que a obra é de abrangência nacional, levando a uma discussão em sala de aula para a produção do conhecimento e transformação social, como pauta a BNCC (Brasil, 2017), LDBEN (Brasil, 1996), que o objeto de conhecimento deve partir de uma realidade contextualizada a vida do educando e do seu grupo, para ter significância na produção do saber, possibilitando uma aprendizagem para uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

A obra *Buriti Mais Geografia* (Moderna, 2017), apresenta uma linguagem razoavelmente adequada ao ano/série, possibilitando assim uma compreensão do aluno ao que está disposto nos textos apresentados, a falta de um glossário ao final dos textos impossibilita que o aluno compreenda alguns termos técnicos utilizado, pois a editoração imagina que a complexidade adotada, dentro da coleção é suficiente; porém, não vincula-se a troca de uma obra durante o percurso do quadriênio, mudanças dos alunos entre escolas dentro de uma rede de ensino ou para outra, troca de professores de um ano letivo para o outro, adoção do livro didático no final do ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A obra *Buriti Mais Geografia* (Moderna, 2017), apresenta imagens que conversam com o texto, dando complementariedade ao que está no texto, possibilitando uma reflexão maior sobre a temática a partir da análise imagética, no processo de ensino aprendizagem.

O Manual do Professor da obra *Buriti Mais Geografia* (Moderna, 2017), possui box que permitem um diálogo entre o material do aluno e propostas metodológicas de ensino destinadas ao professor, apresentando materiais ou leituras ao professor para a sua aula, porém esbarra na complexidade da linguagem técnica da ciência geográfica, o que pode fazer com que os professores deixem de utilizar aquele material complementar, por não ter

domínio ou disponibilidade de aprofundamento no tema, pois as séries iniciais apresenta em sua maioria professores polivalentes, sem uma especialidade nas Ciências Humanas ou demais Ciências.

Outra barreira a ser destacada é o número baixo de aulas das Ciências, tanto humanas quanto da natureza, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no qual professores demandam muito menos tempo ainda para uma reflexão e consolidação da Alfabetização Científica, levando os professores, ao longo da história da Educação do Brasil, a realizarem a transmissão do conhecimento de forma oral, através de aulas expositivas, sem o propósito de uma discussão do conhecimento trazendo pelos alunos pois é a forma encontrada pelo professorado para transmitir conhecimento em maior quantidade e de forma rápida para assimilação pelos alunos (Pabbis, 2012, p. 17). Gerando um problema de empatia com as disciplinas da área de humanas, porém os novos preceitos trazidos pelos documentos norteadores a educação brasileira, a partir da década de 1990, destacam o uso de novas metodologias para o ensino, com o intuito de propiciar a conexão entre a realidade social e o saber acadêmico, produzido nas escolas.

O livro didático *Ligamundo Geografia* (Lucci *et al*, 2017) apresenta a questão ambiental de forma fragmentada ao longo dos diferentes capítulos, apresentados pelo livro didático, não construindo uma linearidade para a formação do raciocínio geográfico no educando, construindo uma barreira maior entre educando-educador e ciência geográfica.

A primeira abordagem do livro didático *Ligamundo Geografia* (Lucci *et al*, 2017) sobre a questão ambiental está relacionada a uma foto, que apresenta uma reunião do Conselho Municipal do Meio Ambiente, do município de Cocalzinho (GO), em 2014; porém, a imagem não conversa plenamente, com o texto pois o enfoque do texto está na corrupção. Podendo levar educadores e educandos a interpretações equivocadas referente à questão ambiental, pois como já dito a linguagem do livro didático não vê o educando como um leitor e construtor do conhecimento, além das limitações tecno-científicas do educador na ciência geográfica.

O livro *Ligamundo Geografia* (Lucci *et al*, 2017) trata da questão ambiental de maneira pinçada, em diferentes capítulos, sem destacar a problemática de forma ampla e com o destaque devido, diante da situação contemporânea no planeta. Sabe-se que o tema da consciência sustentável, está interligado aos novos padrões da sociedade global, construir um saber relativo a essa prática é essencial para a formação de cidadãos.

Tratar a questão de forma fragmentada, fragiliza a temática levando a não construção de uma visão ampla da temática na sociedade local e nacional. Apesar de ter uma grande diversidade de gêneros de textos escritos, textos imagéticos, há uma questão que fragiliza ambos os livros didáticos a falta de proposta de recursos metodológicos, com o uso de tecnologias educacionais e a experimentação são fundamentais para ampliar a aquisição de conhecimentos dos educandos, como pode se ver na pirâmide de conhecimento construído pelo psiquiatra americano William Glasser (IFSC, 2021):

Figura 1 – A Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser



Fonte: Explorador, 2017

A partir dessa imagem, é perceptivo que a interação do aluno com o objeto do conhecimento é essencial para que a aprendizagem se torne cada vez mais significativa e reflexiva, tornando-se um elemento de suma importância para a transformação da educação que está ainda interligada a preceitos educacionais de séculos passados, no qual professores e escritores de livros didáticas, muitas das vezes menosprezam a construção do conhecimento a ser produzida por cada discente (IFSC, 2021).

A fragilidade das estratégias propostas ao professor polivalente das séries iniciais, torna o processo da alfabetização geográfica uma aprendizagem mnemônica, pois o professor se pautará na leitura e resolução de atividades do livro, não possibilitando que os estágios de produção do raciocínio geográfico sejam produzidos efetivamente, pois constará de fissuras nesse processo de conhecimento. Dessa forma, cria um ponto de

desequilíbrio, como Risetete (2017) destaca que além da questão do conteúdo dos livros didáticos não conversa com o aluno, mas sim com outro especialista da área, está na necessidade de o professor almejar concluir todo o conteúdo disponibilizado pela obra escolhida e não construir uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva:

“Outro ponto de desequilíbrio nessa balança é a ação do professor, que muitas vezes preocupado em passar para o aluno todo o conteúdo apresentado pelo livro didático, não volta ao seu olhar para a aprendizagem, ficando restrito ao texto e optando por uma pedagogia tradicionalista e mnemônica.” (RISETTE, 2017, p. 2)

Os manuais do professor precisam versar para a visão de que a formação do professor, não está concluída, os suportes e materiais pedagógicos a serem apresentados ao professor de séries iniciais, tem que vislumbrar a necessidade de uma complementariedade formativa a estes profissionais. Esta situação é identificada por Colinvaux (2004) e Silva (2016), que abordam a falta de apreço e familiaridade do professor polivalente no ensino dos componentes de Ciências, por serem responsáveis a ensinar várias disciplinas.

Contrapondo, essa limitação de conhecimentos específicos nas diferentes ciências, o professor polivalente tem um repertório mais amplo no uso de diferentes estratégias e metodologias, tendo em vista o livro didático como um suporte técnico-científico, as estratégias a serem apresentadas, devem consolidar a autonomia didático-pedagógica, enriquecida com a diversidade de gêneros textuais, assim como, a de textos complementares para apoiar a formação continuada do professor polivalente, permitindo que o mesmo construa situações de desenvolvimento na formação de educandos reflexivos e críticos da sua realidade social, tornando-os cidadãos plenos e aptos para a transformação da sua sociedade.

Cabe ressaltar que na sociedade brasileira, o livro didático é um meio importante, muitas das vezes único, para a formação técnico científico complementar do docente, como retratado na reportagem **Os bons companheiros**, de Ricardo Prado (2001), em que ele conclui que

“Um bom livro do professor, assim, teria de responder a necessidades reais, sem se limitar a dar respostas dos exercícios; traria sempre “embutida” uma capacitação para quem vai usá-lo; indicaria outros materiais com os quais cada aula, unidade ou atividade poderiam ser enriquecidas; sugeriria

atividades para além das que estão no exemplar do aluno; além de ter a preocupação de perguntar, polidamente, se o professor sabe o conteúdo que está ensinando, indicando fontes adicionais (ou trazendo textos complementares do conteúdo).” (PRADO, 2001, p. 20)

O livro didático torna-se um suporte a mais ao professor e não único, deixando claro que mesmo contemplando os requisitos básicos do currículo, como determinado pela BNCC, que indica os conhecimentos mínimos que o aluno necessita ter para poder desenvolver as 10 competências gerais, para a formação de um cidadão pleno e ativo na sociedade contemporânea brasileira e global; tendo o professor como um facilitador para esse processo e ser o condutor da construção de uma proposta das necessidades local e regional, a serem estabelecidas e aludidas nos Currículos Estaduais e Municipais e nos Planos Políticos Pedagógicos, para estabelecer relação e significância com o contexto de cada discente.

O professor, como propõe-se a BNCC, não pode ter seu trabalho delimitado ou polido pelo livro didático, que deve conceder uma proposta de autonomia do uso do conteúdo e das estratégias a serem escolhidas pelo educador, criando uma ruptura com os intuítos da história dos currículos, que são mecanismos de regulação do que pode ser ensinado e aprendido no ambiente escolar de um país, Sacristán (2013) estabelece que

“O pensamento do currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Essa possibilidade de reflexão do currículo é importante, para que o professor também tenha uma posição do que e como utilizar o livro didático, suas estratégias e necessidades dos seus educandos, assim como a inserção de outros suportes e recursos para enriquecer as aulas e promover um ensino contextualizado à sua comunidade.

Sacristán (2013), relata que o currículo não deve estar limitado ao que se expressa em um texto que revele a complexidade da educação, entretanto que desenvolva uma visão holística para a construção de sujeitos preparados para atingir os objetivos propostos. Ainda, diz que o currículo é

uma representação dos direitos dos educandos e um dever de ser abordado pelos educadores, tendo um caráter interdisciplinar e não apenas uma fragmentação de conhecimentos estratificados em componentes curriculares que não se conversam.

Assim, o livro didático como suporte do professor e uma ferramenta de construção de um percurso do currículo para que os direitos dos educandos sejam contemplados por seus facilitadores, atingindo assim o que se propõe a BNCC, que traduz esses direitos em Competências Gerais, no qual sua aquisição deve ser construída a partir das Competências Específicas e Habilidades dos diferentes componentes curriculares, que precisam conversar entre si. Costa (2017), enfatiza que

“O currículo escolar deve refletir os desejos sociais de formação de nossos jovens e também deve conter as formas de se trabalhar os conteúdos selecionados para tal intento. Todo o planejamento escolar deve conter a práxis realizada no interior das instituições, desde a metodologia utilizada, os objetivos, os conteúdos, as tarefas até a avaliação de todo o processo. Esses elementos formam um conjunto de propostas que precisam ser estudadas profundamente a fim de dar conta de todo o ensino-aprendizagem.” (COSTA, 2017, p. 99)

Outra limitação está também no ato de a maioria dos profissionais da educação terem dificuldades de manipulação das tecnologias digitais, ferida exposta e agravada pela pandemia, como apresentado no Informe nº1, em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2020), no período de 30 de abril e 10 de maio de 2020. Para fazer uso das novas tecnologias digitais impostas pela pandemia da Covid-19 e atender aos propósitos dos órgãos reguladores educacionais, os professores se virão forçados a utilizar recursos que não dominam ou que estavam fora da realidade de sua comunidade escolar, levando inúmeros alunos a evadirem da escola, por não ter uma conexão com os novos meios introduzidos de forma abrupta no meio educacional.

Luckesi (1994), estabelece que se faz necessário que o professor reflita a sua prática metodológica de ensino aprendizagem com o intuito de estabelecer uma coerência com a proposta pedagógica de sua instituição e, em acordo, com a clientela/comunidade escolar que está inserido, devendo estabelecer criteriosamente os procedimentos de ensino a serem adotados. Entretanto, as políticas educacionais estabelecidas por governantes estão

distantes da realidade dos sujeitos que estão no meio educacional, causando inúmeros impasses.

Sendo assim, o livro didático tem o papel de ser o recurso mais próximo de estabelecer a conexão entre políticas públicas, currículo, instituições e seus sujeitos produtores do conhecimento; estabelecendo-se assim a missão, através do PNLD, de promover a equidade de oportunidades de produção do conhecimento; entretanto, se faz necessário que os grupos editoriais tenham esse olhar, de apresentar caminhos para a produção de conteúdo que promovam saberes significativos e reflexivos, como proposto pela BNCC, e conduzindo mecanismos, para que haja ruptura desse processo de equidade, por meio do anseio dos educadores em concluir o livro didático, buscando extirpar ao máximo possível a probabilidade de uma pedagogia tradicionalista e de aulas que construam apenas conhecimentos mnemônicos, aquém da realidade dos educandos e que deixe de furtar os seus direitos estabelecidos no currículo nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, foi possível refletir que o livro didático continua sendo um suporte importante para o professor em sala de aula, assim como uma complementação da sua formação, em especial, dos professores polivalentes, que tem falhas no seu processo de formação nas diferentes ciências, nos cursos de Magistério ou Pedagogia, criando lacunas técnico-científicas no processo de sua formação e atuação em sala de aula. Faz-se necessário que a escolha de livros didáticos para auxiliar os professores, na construção do raciocínio geográfico, tenha um olhar crítico e reflexivo, das propostas de conteúdo, assim como, os elementos de suporte de formação complementar técnico-científica e de estratégias propostas, para se estabelecer uma alfabetização científica desde os primeiros anos na vida escolar.

O uso de tecnologias educacionais e a adoção de metodologias ativas é importante para a construção da aprendizagem significativa dos educandos (IFSC, 2021), porém essas estratégias não são visíveis na maioria dos recursos disponíveis no manual do professor, como meio de ampliação do repertório de escolha de estratégias para o processo do ensino, assim como para buscar outros recursos didático pedagógicos, que não estejam limitados ao livro didático.

É importante ainda que os livros didáticos tenham um processo de ensino-aprendizagem voltados para uma linguagem autoinstrucional dos

educandos e que favoreça a discussão da questão ambiental no âmbito local, regional e nacional, com a apresentação de mecanismos que permitam a discussão da temática em sociedades com um grande contingente populacional (metrópoles e capitais) ou em populações menores (comunidades ribeirinhas, sertanejas e indígenas), porém que não se limitem a integrar essa reflexão apenas em uma esfera regional e nacional.

REFERÊNCIAS

BOTON, J. M. **O processo de escolha de livro didático por professores:** a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de Ciências. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, RS, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COLINVAUX, D. **Ciências e crianças:** Delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. *Contrapontos*. V. 4, n. 1, p. 105-123, 2004.

COSTA, M. T. A. **Teorias do Currículo.** 1 ed. Curitiba: IESBE Brasil, 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Informe n. 1. São Paulo: FCC, 2020.

Acesso em: 26/06/2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina). **A EPT e os recursos educacionais.** In: Curso Mestrado EPT (eletiva 2) Produção de Recurso Educacionais. Santa Catarina: Moodle IFSC, 2021. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82877&chapterid=16518>. Acesso em: 23/05/2021.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Ligamundo Geografia, 5º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MODERNA (org.). **Buriti Mais Geografia, 5º ano**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2017.

PABBIS, N. A. **O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Paraná: Unicentro, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uni-centro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/901/5/O%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20Geografia%20nos%20Anos%20Iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental.pdf>. Acesso em: 23/05/2021.

PARREIRA JUNIOR, W. M. **Ficha de avaliação do livro didático de ciências**. Acesso em: 23/05/2021. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/ecn_ficha_avaliacao_livro_didatico.doc

PIRACICABA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal Piracicaba**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação Fundamental. Piracicaba: Gráfica CS, 2021.

PRADO, R. Os bons conselheiros. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, p. 14-20, Março/2001.

RISSETTE, M. R. U. **Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico**: uma proposta de indicadores para a Alfabetização Científica na Educação Geográfica. (Dissertação – Mestrado Programa de pós Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: s.n., 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, D. N. **Desafios no processo de formação de professores da educação básica** [manuscrito]: a importância do ensino de ciências na percepção de alunos da escola normal de Alagoa Grande/PB. (Trabalho de Conclusão de Curso – Graduado em Ciências Biológicas – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Campina Grande: s.n., 2016.

SILVA, J. R.; ESTEVES, A. A. **Educação Geográfica e Ambiental no ensino de básico nas temáticas relacionados à natureza, ambiente e qualidade de vida.** XVII SBGFA. Fortaleza: UFCE, 2019. Acesso em 23/05/2021. Disponível em: <http://www.editora.ufc.br/images/imagens/pdf/geografia-fisica-e-as-mudancas-globais/1015.pdf>

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO EM VIÇOSA DO CEARÁ

ELIZABETH MARIA SILVEIRA GOMES

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lorenzo – UNISAL–PY, elizabethmsgomes@gmail.com

LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES RODRIGUES

Profa. Dra. Orientadora, Adjunta I do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, lidia_azevedo@uvanet.br

RESUMO

Esta pesquisa com foco na eficácia da aprendizagem foi realizada utilizando a metodologia qualiquantitativa com aplicação de questionários com perguntas abertas, as quais facilitavam aos entrevistados, professores e alunos do Ensino Médio da Escola DMR no município de Viçosa do Ceará, terem maior liberdade de expressão para respondê-las. O referencial teórico permitiu compreender melhor sobre aprendizagem e sua relação entre a teoria aprendida na escola com as disciplinas curriculares e a prática desta teoria em sua vida. Um ponto de relevância é a ação do educador quando mantém coerência entre o que ensina e o que pratica, pois ele passa a ser referência para os estudantes daquela escola, pois sai do fictício para o real, do abstrato para o concreto. A partir da análise do resultado dos questionários, recomenda-se que os educadores deem maior ênfase às questões do cotidiano, visando gerar um verdadeiro conhecimento que possa mudar a postura dos educandos, pois quando não há mudança de postura segundo Paulo Freire, não houve verdadeiro conhecimento, somente acesso à informação. Recomenda-se que, para isso, haja melhor planejamento de cada minuto de aula com conteúdo curricular ensinado a partir de uma contextualização, no esforço de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, ou seja, entre o discurso e a prática. Recomenda-se que a Escola faça um acompanhamento contínuo de seus professores e alunos no dia a dia letivo.

Palavras-chave: Teoria e Prática, Eficácia da Aprendizagem, Contextualização do Conteúdo.

INTRODUÇÃO

Em tempo de grandes oportunidades e descobertas de inteligências múltiplas, não basta só ter conhecimento acadêmico, é necessário colocá-lo a sua disposição, gerar atitudes, realizar mudanças comportamentais e atitudinais.

Com o propósito de identificar a aplicação prática do conhecimento curricular pelos estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas, foi realizada essa pesquisa analisando determinadas competências e habilidades em seus estudantes, conforme recomendação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM.

Na escola pesquisada, observou-se que mesmo com a boa participação dos alunos durante as aulas que tratam sobre temas da formação para a cidadania, os conteúdos curriculares desenvolvidos e trabalhados em sala de aula, não são todos aplicados pelos estudantes em seu dia a dia. Para ilustrar esse fato pode-se citar alguns exemplos bem característicos observados: alunos que apresentam muito bem o seminário sobre preservação do meio ambiente e, ao sair para o intervalo, contraditoriamente ao que foi abordado por eles mesmos e discutido junto a toda turma, muitos continuam jogando o lixo no chão, ou seja, continuam agindo supostamente como já o faziam antes dessa aula. Outro caso bastante comum é o dos estudantes que fazem as atividades escritas sobre conjugação verbal e o uso correto da linguagem culta, mas, ao terminar aquela aula não empregam adequadamente em sua fala esses mesmos verbos estudados. Outro caso comum é o das aulas de Biologia e Educação Física quando exploram conteúdos tratando sobre alimentação; os alunos aprendem muitas coisas sobre a importância de uma alimentação saudável, mas preferem continuar se alimentando com frituras e refrigerantes

Esses são alguns pequenos exemplos que foram observados nessa escola que serviram como base para o questionamento: Por que teoria e prática não estão caminhando juntas na formação dos estudantes da Escola de Ensino Médio DMR¹?

1 Iniciais do nome da escola pesquisada.

A partir dessa problemática, buscou-se identificar os motivos que impedem a integração entre teoria e prática, entre aprender e apreender os conteúdos estudados, ou seja, descobrir quais os fatores que impedem a efetivação desse processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola. Esse fato representa uma barreira na relação direta entre as competências cognitivas aprendidas e as habilidades atitudinais esperadas.

O que os alunos aprendem deve ter-lhes significado, englobando o que veem, ouvem, leem e refletem. Isso constitui a denominada estrutura de aprendizado, elemento essencial à ampliação do entendimento. As ligações que se estabelecem entre habilidades, conhecimentos e valores determinam o aprendizado, propiciando uma atitude proativa e responsável que privilegia o aprendizado independente, culminando no aprender a aprender.

A investigação buscou responder aos seguintes questionamentos:

- Por que o conhecimento adquirido pelos alunos não é aplicado em suas vidas e entre seus familiares? Por que sua aprendizagem não ultrapassa os muros da escola?
- Será que os educandos não aplicam em seu dia a dia os conhecimentos adquiridos por não encontrarem força de mudança em âmbito familiar diante do argumento: “sempre foi assim” ou “uma andorinha só não faz verão”?
- A Escola está cumprindo com o seu papel de forma eficaz? Será que a metodologia desenvolvida em sala de aula não está despertando os alunos uma mudança de atitude?
- Será que a não aplicação do conhecimento dos educandos em suas vidas está associada a não visibilização positiva desses mesmos conhecimentos em seus formadores (docentes)?

Essas indagações remetem para uma abordagem sociocultural onde todos (professor, estudante, pais) são sujeitos de sua aprendizagem, numa relação de diálogo entre si, gerando conhecimento, conscientização e mudança de atitude.

Para a realização do presente estudo foi imprescindível selecionar alguns autores para embasá-lo com seus conceitos, definições e principalmente conhecimentos acerca do tema. Assim, a pesquisa bibliográfica fundamenta os dados coletados por meio da investigação, além de proporcionar o acesso a importantes informações sobre a eficácia na aprendizagem – teoria e prática.

A observação que tem sido feita com os estudantes da Escola de Ensino Médio DMR, relacionada à aplicação dos conteúdos curriculares aprendidos no dia a dia da escola e fora da sala de aula, leva a refletir sobre essas oportunidades que lhes são fornecidas e desenvolvidas no âmbito escolar.

Apesar das garantias constitucionais, relacionadas ao direito à Educação, bem como, o reconhecimento das habilidades individuais, constata-se que não se pode ignorar o fato de que há muitas discrepâncias no sistema educacional que muitas vezes não proporciona os resultados acadêmicos satisfatórios, comprometendo o desenvolvimento social do educando.

No livro *A CABEÇA BEM FEITA*, Edgar Morin faz uma crítica à fragmentação do conhecimento, dizendo que “na escola primária ensina-se a isolar os objetos de seu meio ambiente, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, ao invés de reunir e integrar. Obriga-se a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento”. (MORIN, 2003)

Edgar Morin (2003) enfatiza ainda que:

Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Pois o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Pode-se dizer que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar; característica esta que deve ser desenvolvida e não atrofiada.

É preciso reformar o pensamento. Entretanto, há resistências às tentativas de reforma nas instituições e nas mentes, acrescidas também de um bloqueio que diz respeito à relação entre sociedade e escola. Mas é preciso saber começar. Visto que “qualquer reforma do ensino e da educação começa com a reforma dos educadores” conforme enfatiza Morin *apud* Marx. Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão. Depois, a ideia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. Pois, “o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez”. (MORIN, 2003)

Quando pensamos no que é humano temos que pensar em unidade e diversidade. A riqueza das pessoas como seres sociais e da humanidade está

na diversidade. Paulo Freire afirma que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE,1983). E com essa afirmação do grande pedagogo Paulo Freire, reflete-se sobre o papel da escola na vida de cada educando, e o papel de cada aluno para a melhoria do mundo em que vive, sua atuação no seu espaço: família, escola, amigos, trabalho, sociedade.

O aluno é um agente social que leva para a escola uma série de experiências acumuladas em casa, no trabalho, na igreja, com os amigos etc. Essas experiências do cotidiano devem tornar o aluno capaz de reelaborar os conceitos emitidos pelo professor. É nessa contraposição entre a experiência do professor e a experiência do aluno que o conhecimento se faz. Ser aluno hoje é ser agente de elaboração do conhecimento e isso só acontece quando o aluno debate, quando exige do seu professor, quando o questiona.

Durante toda a pesquisa, as hipóteses levantadas foram trabalhadas na Escola de Ensino Médio DMR para ver se tinham fundamento. Um dos pontos verificados foi que alguns alunos têm interesse maior em alcançar a média escolar para passar de ano. Aprender, para estes, se tornou uma obrigação e não um desejo.

Já outros alunos têm estabelecido compromisso com o aprendizado, procurando se desenvolver cognitivamente, socialmente, enfim, em todas as áreas, exercendo o seu direito de voz, expressando-se livremente, expondo suas opiniões, relacionando o que aprenderam com sua vivência.

Além do interesse do aluno pela aprendizagem, vale ressaltar que outros fatores também influenciam no sucesso ou insatisfação desse estudante no processo de aprendizagem como: a dinâmica familiar (importante o acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos), as questões socioculturais que acentuam uma tendência atual dos pais em delegar a educadores e psicólogas os cuidados com a aprendizagem dos filhos, as questões econômicas (embora hoje sejam menos evidentes que outrora devido o aparelhamento das escolas públicas para melhor receber e preparar seus alunos), entre outros.

Como a Lei Nacional de Educação estabeleceu, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Ela envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação Nacional.

Os primeiros artigos da LDB tratam da abrangência do termo Educação. Ela não é apenas da Escola, ela ocorre em todos os ambientes onde há aprendizado:

Artigo 1º - A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Artigo 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. (Lei nº 9394-96 art. 1º e 2º).

Assim, o perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I- a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A LDB representa um grande avanço para a Educação. Exige a valorização do educando e do educador, a valorização humana, e a importância do contexto familiar também dentro da Educação.

A tarefa da escola hoje não é apenas ensinar a ler e a escrever. Sua função real é bem mais complexa. A aprendizagem deve ser eficaz, onde os estudantes devem ser mais comprometidos, mais críticos e mais atuantes em sua comunidade, em seu meio social.

Assim sendo, a aprendizagem tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida do indivíduo, mas também a sua relação com o ambiente escolar e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias. Para consolidar realmente os conhecimentos, faz-se necessário estabelecer a correlação existente dos significados que esses

conhecimentos carregam em relação à experiência social do jovem e dos adultos na família, no meio social, no trabalho.

METODOLOGIA

O método constitui-se no processo integral, racional, que deverá ser seguido para a realização de um estudo científico, a fim de atingir os objetivos. *“Constitui-se em um guia teórico, que organiza o pensamento e ação.* (ALVARENGA, 2012. p. 75)

A metodologia é algo mais restrito que o método.

Se o método nos ajuda a pensar o mundo, a metodologia é o conjunto de estratégias para coletar informações acerca da realidade examinada pelo pesquisador e no contexto da realização de uma pesquisa empírica. (MEKSENAS, 2007)

Há dois níveis de metodologia existentes: o qualitativo que é caracterizado pela observação participante, e o quantitativo que se caracteriza pelas entrevistas estruturadas e/ou questionários ou enquetes. Dentre esses níveis, a presente pesquisa desenvolveu a metodologia mista, ou seja, qualiquantitativa, usando um dos instrumentos, a aplicação de questionário aberto.

Nesse trabalho, a metodologia desenvolvida teve pretensão de atingir o objetivo geral da pesquisa que consiste em identificar os motivos que impedem a aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola, na vida prática de seus estudantes e dos familiares.

Na investigação quantitativa o desenho metodológico é elaborado antes de iniciar a coleta de dados e, segue-se rigorosamente o plano elaborado. Enquanto, na investigação qualitativa se prepara o desenho antes de iniciar o estudo, mas é flexível e vai se ajustando e modificando à medida que se avança no estudo, de acordo com o ritmo que vai tomando a investigação. E, na investigação qualiquantitativa, há uma sinergia entre as características das duas outras.

Nesta pesquisa sobre a eficácia da aprendizagem no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática da aprendizagem dos estudantes na EEMDMR, para fundamentação teórica, foi realizado um estudo bibliográfico utilizando a base legal da Educação: Constituição Federal de 1988, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB 9394/96, teorias educacionais e alguns autores como Paulo Freire e Edgar Morin.

A pesquisa é o método por excelência na investigação social. É o método de maior uso, o qual consiste na coleta de informações proporcionadas pelas próprias pessoas investigadas através da entrevista e/ou do questionário.

A população da escola pesquisada é de oitocentos e sessenta e três (863) estudantes e trinta e oito (38) professores. Para o presente trabalho, quanto ao aspecto empírico, foi realizada a pesquisa de campo por amostragem através de questionário com perguntas abertas aplicadas a 32% do corpo docente existente na escola, ou seja, a doze (12) professores e 12% dos estudantes regularmente matriculados, que corresponde a cento e três (103) discentes.

A aplicação da pesquisa produziu dados que foram coletados, analisados e interpretados para saber se as hipóteses levantadas foram comprovadas ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise dos dados coletados dos professores/as

Num público de trinta e oito (38) docentes, foi aplicada a entrevista para doze (12) professores, correspondendo a amostragem de aproximadamente 32% (trinta e dois por cento) do total existente na escola foco da pesquisa.

É importante ressaltar que as perguntas foram abertas e que há diversos aspectos que foram mencionados por todos os entrevistados, por isso a existência de variação na quantidade de respostas em cada questão.

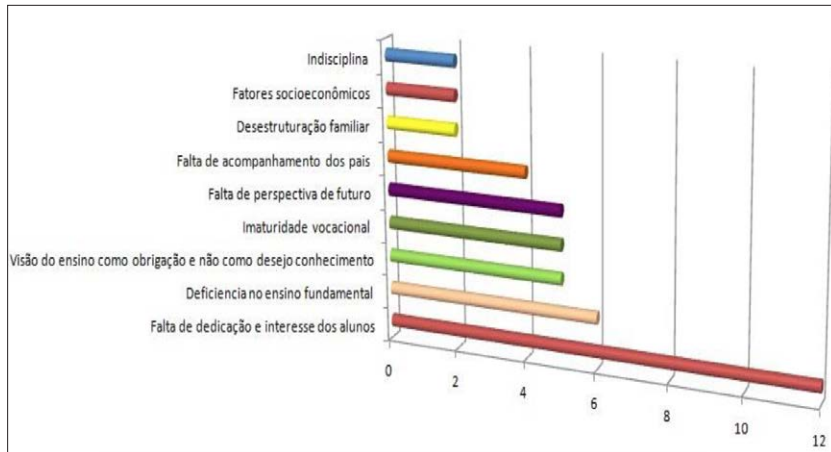
A primeira pergunta para os professores foi sobre o que dificulta a aprendizagem de seus alunos em sala de aula atualmente.

Observe os dados no Gráfico I. Todos os professores/as entrevistados (100%) citaram a falta de dedicação, compromisso e interesse de parte dos educandos para com os estudos.

A partir dos dados das entrevistas com os professores e do diálogo informal com os pesquisados, destaca-se que está sendo difícil concentrar o aluno na aula apenas com exercícios copiados e ouvindo o professor. Os professores relatam que o estudante vem com uma bagagem muito grande de conhecimento, adquirido informalmente, especialmente no que diz respeito a novas tecnologias e deseja estar constantemente interagindo com elas. Destacam ainda que os alunos gostam de estar na escola, encontrar

com os amigos, com os colegas, ampliar e solidificar suas relações sociais. Entretanto, constata-se uma deficiência no interesse e na concentração para dedicar-se aos estudos curriculares formais dentro e fora da sala de aula.

GRÁFICO I



A outra dificuldade mais mencionada na pesquisa, cinquenta por cento (50%), refere-se à deficiência de aprendizagem, à falta de base curricular, ou seja, refere-se aos requisitos básicos necessários para o estudante compreender o conteúdo do ensino médio.

Em seguida, com aproximadamente quarenta e dois por cento (42%) das respostas sobre os fatores que dificultam a aprendizagem apareceram dois: um é a visão do processo de aprendizagem, por parte dos estudantes, como obrigação e não como desejo em aprender, de ter gosto pelo conhecimento; outro fator apresentado pelos entrevistados foi a imaturidade vocacional explicada como o “não despertar” para a importância da Educação, da conclusão do Ensino Médio, do seguir carreira acadêmica, de ter perspectiva de futuro. Ou seja, falta de altas expectativas acadêmicas.

Nesses dados acima, alguns educadores reforçam com pesar que, existem alunos que não estão interessados em aprender, mas sim, em alcançar a média para passar de ano; pois veem na aprendizagem apenas uma obrigação imposta pelos pais, familiares e sociedade e não um desejo interno, uma motivação pessoal em aprender, em adquirir conhecimento formal.

Outros professores, porém, manifestaram na entrevista que os alunos de hoje têm estabelecido compromisso sim com o aprendizado, sendo eles protagonistas, e têm adquirido o que por muitos anos lhes foi negado: o direito de voz; pois, atualmente os estudantes se expressam com mais

liberdade, expõem suas opiniões, e isto faz com que tenham vontade de aprender, tenham forte compromisso com o seu aprendizado, visto que este aprendizado se faz por intermédio dele próprio.

Elencado também pelos entrevistados nessa pesquisa de campo, como fator que dificulta a aprendizagem dos educandos: a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos. Trinta e três por cento (33%) dos entrevistados afirmam que se os pais acompanhassem o processo de aprendizagem de seus filhos, o resultado seria bem melhor.

Partindo desse aspecto, seguem como outros fatores, talvez relacionados à razão do *não* acompanhamento dos pais: a desestruturação familiar (ou o novo modelo de família presente: adoção; criação pelos avós; pais separados; filhos de homossexuais; criação por padrasto/madrasta etc.); aspectos socioeconômicos; saúde física e emocional; falta de perspectiva de futuro. Todos esses fatores apareceram nesta pergunta durante a entrevista.

Nesses aspectos, os educadores enfatizam que acompanhar o desempenho do filho no ambiente escolar é uma das principais contribuições para um desenvolvimento favorável no processo educacional. Independentemente da idade que os filhos possuem, é possível e necessário estar presente em sua vida escolar, participando das reuniões, acompanhando a agenda de atividades e avaliações, tendo um relacionamento de apoio com o filho são atitudes importantes que contribuem para um bom desenvolvimento escolar dos estudantes, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens.

A segunda pergunta, na entrevista aos professores, foi se eles veem utilidade nos conteúdos que ensinam.

Observando o Gráfico II, todos (100%) responderam que **sim**, argumentando que os conhecimentos de cada área, de cada disciplina, são importantes para a vida como um todo e não somente para seguir carreira acadêmica. Entretanto, entre os entrevistados, dois professores destacaram que há determinados conteúdos que poderiam deixar de ser abordados ou, ainda, que não necessitariam de tanta ênfase em sala de aula, porque não serão utilizados no dia a dia do aluno, exceto em carreira acadêmica específica.

Percebe-se a partir dos fatores acima mencionados que, se as disciplinas das diversas áreas do conhecimento forem trabalhadas de maneira contextualizada entre si, haverá melhor compreensão, maior aprendizagem; pois os conteúdos deixarão de ser apenas informações separadas e passarão a ser composições de um contexto amplo. Para maior fundamentação

nesse sentido aqui abordado, buscou-se em Edgar Morin, no livro *A CABEÇA BEM FEITA*, uma informação pertinente a contextualização e integração dos conhecimentos das diversas áreas:

A finalidade da escola, da educação, do ensino, relacionando a capacidade inata do homem de resolver problemas gerais com a urgente necessidade de se integrar as áreas de conhecimento contempladas pela humanidade. Estas áreas encontram-se compartimentadas, em disciplinas, o que resulta em um amontoado de informações estereis, sem finalidades humanísticas, a menos que sejam contextualizadas em um todo. É preciso, pois, desenvolver um pensamento sistêmico através da reorganização do pensamento. (MORIN,2003)

GRÁFICO II



Paulo Freire em seu livro *A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* (2005) faz uma reflexão sobre a arte de ensinar que não é simplesmente “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades” para a ação do indivíduo no seu dia a dia, na sua própria construção. Ou seja, não basta “falar bonito”, o discurso do professor deve estar cheio de exemplos concretos, partindo da prática para a teoria. Assim, compreenderá a utilidade dos conteúdos e envolverá o aluno na compreensão e construção de seu conhecimento.

A terceira pergunta realizada na entrevista trata sobre como os docentes avaliam os conteúdos adotados no Ensino Médio.

Constata-se no Gráfico III que setenta e cinco por cento (75%), ou seja, nove (09) dos docentes entrevistados responderam que consideram

o conteúdo curricular útil para a vida e que esse mesmo conteúdo é base necessária para seguir carreira, para prosseguir os estudos.

GRÁFICO III



Dos entrevistados, apenas um professor argumentou que o conteúdo curricular adotado precisa de uma reavaliação, pois, segundo ele, nem tudo que se ensina em sala de aula é de fato necessário para a vida prática do aluno fora da escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola de Ensino Médio DMR, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e na realidade da própria Escola, está proposto que os educadores devem criar as condições em sua sala de aula, apoiados pela gestão escolar, para a construção do conhecimento pelos educandos. Como parte do processo de ensino e aprendizagem, os professores devem instigar os estudantes a pesquisar, a perceber criticamente a sua realidade social e a modificar o que está condicionado (mas não determinado), passando, então, a serem sujeitos, a serem protagonistas de sua história.

No Gráfico IV, foi condensado o resultado de uma das questões da pesquisa com os professores sobre se conseguem identificar a importância ou utilidade dos conteúdos ensinados em sala de aula para a vida prática de seus alunos.

Observa-se que noventa e dois por cento (92%) dos professores entrevistados responderam SIM, identificam a importância e utilidade

dos conhecimentos adquiridos na escola empregados na vida prática de seus alunos. Esses educadores explicaram que os conteúdos são importantes para a prevenção, que são usados em todas as situações da vida e que auxiliam na orientação familiar (pais e irmãos). Apenas 8% dos entrevistados disseram que a maioria dos conteúdos NÃO é aplicada na vida prática porque a sociedade não os valoriza e é difícil romper os laços culturais.

Analisando esse gráfico IV, buscou-se fazer uma reflexão com base nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), onde estão propostas a contextualização e a transversalidade como meios da motivação do aluno e a significação daquilo que é transmitido no dia a dia da sala de aula, dando enfoque ao desenvolvimento da cidadania. Faz parte das diretrizes curriculares a formação de um cidadão pleno, capaz de interferir no mundo em que vive, melhorando-o. Para isso, é necessário que o "cidadão" formado pela escola tenha muito conhecimento, mas também que saiba usar este conhecimento.

No site (<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>) Educação Pública, o ensino adquiriu um entendimento de que qualquer coisa a ser estudada deve ter relação com o mundo de vida do estudante.

Ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, formam-se então indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los a seu cotidiano. É importante o educando reconhecer as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula.

Apesar de conceitos como *contextualização*, *temas transversais* e *interdisciplinaridade* estarem presentes na vida de cada professor, torná-los parte do contexto de sala de aula ainda é um desafio que tem que ser discutido, internalizado e praticado.

GRÁFICO IV

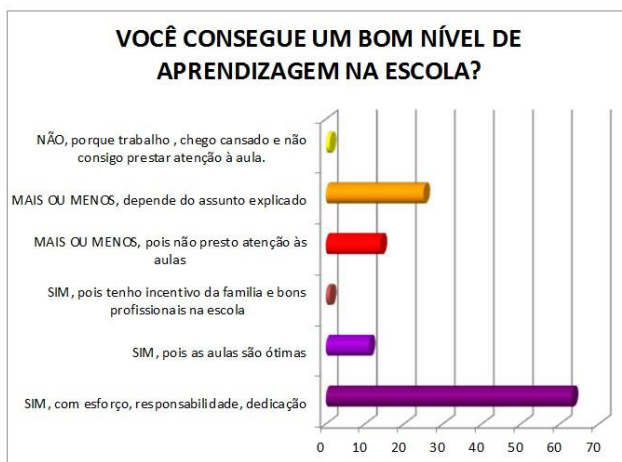


Análise dos dados coletados dos estudantes

A Escola de Ensino Médio DMR possuiu em 2014 um público de oitocentos e sessenta e três (863) estudantes matriculados e frequentando regularmente às aulas. Destes, foram entrevistados cento e três (103) estudantes, nos turnos manhã e tarde, do sexo masculino e feminino, das três turmas de Ensino Médio, correspondendo à amostragem de aproximadamente 12% do total de discentes existentes na escola foco da pesquisa.

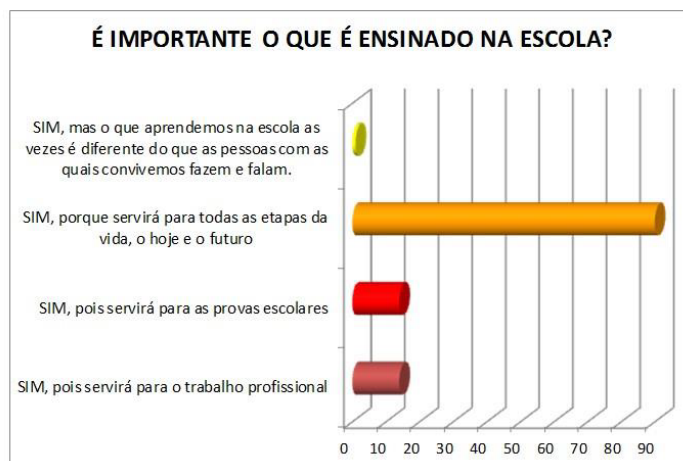
A primeira pergunta aos estudantes entrevistados foi se cada um consegue um bom nível de aprendizagem na escola.

GRÁFICO V



Felizmente, sessenta e dois por cento (62%), a maioria afirma que se esforça para aprender, que tem responsabilidade e se dedica aos estudos para obter bons resultados não apenas nas avaliações internas escolares, mas também na vida, utilizando o conteúdo aprendido em sala de aula. Aproximadamente catorze por cento (14%) dizem que sua não aprendizagem está vinculada ao não prestar atenção às aulas durante a explicação dos professores e, ainda, alguns associam esse “prestar atenção” ao assunto que está sendo explicado. Cerca de onze por cento (11%) diz que as aulas são ótimas e que, por isso, tem um bom nível de aprendizagem. Observa-se que poucos deram ênfase ao incentivo da família e à existência dos bons profissionais na escola. Entretanto, imagina-se que como a entrevista foi espontânea, alguns aspectos não foram mencionados por não terem sido direcionados para isso.

GRÁFICO VI



O Gráfico VI traz o resultado da segunda pergunta que é se o estudante considera importante o que é ensinado na escola. Oitenta e sete por cento (87%) dos entrevistados consideram ser importante para a vida o que é ensinado na escola. Nesta resposta, cai uma das hipóteses levantadas para o início desta pesquisa. Entretanto, fica ainda o questionamento: Se é importante o que se ensina na escola, por que não empregar esse ensino nas diversas circunstâncias do dia a dia como foi presenciado no período da pesquisa de campo?

Aproximadamente catorze por cento (14%) deram ênfase somente para o uso do conhecimento nas avaliações escolares e, a mesma porcentagem, catorze por cento (14%) para a importância da aprendizagem escolar na profissão que poderão estar exercendo.

Chamou atenção, embora tenha sido apenas um entrevistado a registrar que encontra dificuldade em adotar o que aprende na escola porque convive com pessoas que fazem e falam diferente do que se ensina nos bancos escolares.

Confirma-se mais uma vez que a tarefa da escola hoje não é apenas ensinar a ler e a escrever. Sua função real é bem mais complexa. A aprendizagem deve ser eficaz, refletindo onde os estudantes atuam: em sua comunidade, em seu meio social.

Assim sendo, a aprendizagem tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida do indivíduo, mas também a sua relação com o ambiente escolar e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias.

Vale fazer aqui referência aos quatro pilares da educação contemporânea apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. O estudante quando, de posse do conhecimento, aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a ter prazer pelo esforço comum, apropriou-se de uma das quatro premissas: aprender a conviver.

Quando detentor do conhecimento, o estudante que aprende a ser, supõe-se que exercita a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação; prepara-se para formular seus próprios juízos de valor, de modo a decidir por si mesmo, diante das diferentes circunstâncias da vida. Porque “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2005).

GRÁFICO VII



O Gráfico VII traz o resultado da seguinte pergunta aos estudantes: O que aprendem na escola serve ou lhe ajuda no dia a dia? Dos 103 entrevistados, apenas um (01) disse não precisar dos estudos para o dia a dia. Ele trabalha como agricultor durante a manhã; estuda a tarde e, à noite, não consegue fazer as tarefas de tão cansado. Permanece na escola por incentivo da mãe, dos professores e dos amigos que encontra na escola. Mora distante da escola 15 km e, lamentavelmente, não vislumbra um futuro diferente da realidade atual, bem como não se permite mudar dentro do espaço que ocupa: a zona rural. Pois mesmo nela permanecendo, se quiser, pode transformar esse espaço com as diversas, inúmeras informações adquiridas na escola.

Noventa e nove por cento (99%) dos estudantes entrevistados na Escola de Ensino Médio DMR responderam que aquilo que aprendem na escola ajuda sim em diversas situações de seu dia a dia. Das circunstâncias mais simples às mais completas o conhecimento e as informações acadêmicas estão presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa de campo, foi constatado que o distanciamento entre a teoria e prática da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio não é regra, ou seja, não se aplica a todos os estudantes como foi identificado a partir da análise dos dados coletados dos questionários, com perguntas abertas, respondidos por professores/as e estudantes da Escola de Ensino Médio DMR, em Viçosa do Ceará – Ceará – Brasil.

Para a realização desse trabalho, a problemática inicial foi: Por que há um distanciamento entre a teoria e a prática dos estudantes do Ensino Médio da Escola DMR? Por que a aprendizagem não ultrapassa os muros escolares? A escola está cumprindo com o seu papel de forma eficaz?

Partindo dessa problemática, várias hipóteses foram levantadas: 1. Os estudantes não aplicam o que aprendem em sala de aula porque não veem os mesmos conhecimentos claramente sendo aplicados por seus formadores/docentes. 2. Os estudantes não encontram motivação em seu meio familiar para aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola. 3. A metodologia escolar não está despertando uma mudança de atitude nos alunos. Hipóteses são proposições, conjecturas ou tentativas de explicação em relação a duas variáveis aqui abordadas: teoria e prática do conhecimento adquirido na escola. De acordo com os resultados, as hipóteses podem ser

aceitas ou recusadas. Nem sempre se vai demonstrar como verdadeiro o que se supõe, mas de qualquer forma a investigação realizada terá sua validade, porque se chega a uma demonstração (ALVARENGA, 2012 p.27)

Observou-se, pela consulta e análise do Projeto Político Pedagógico - PPP, que a Escola dispõe de uma quantidade significativa de projetos e programas desenvolvidos ao longo do ano e que conta com o empenho dos professores e envolvimento dos alunos e da comunidade escolar em geral.

Concordando com Edgar Morin (2003), entende-se que o conhecimento se desenvolve não simplesmente por formalização ou abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. Ou seja, o conhecimento quando é pertinente é capaz de situar qualquer informação em seu contexto. Então, por que a teoria e a prática não estão alinhadas entre os estudantes desta Escola? Esse era o questionamento inicial.

Embora os dados coletados não demonstrem, há que se considerar que o processo educacional é permeado por múltiplas facetas e que há aspectos que mesmo que não sejam relatados pelos pesquisados devem ser observados pelo pesquisador, uma vez que o público-alvo, em determinadas situações nem sequer tem percepção consciente de como alguns acontecimentos ocorrem na íntegra. Destaca-se o fato de que, mesmo não sendo evidenciados na pesquisa, esses dados podem sim ter alguma influência sobre o processo de ensino aprendizagem dos educandos desta escola.

Veiga (2010) afirma que a primeira condição para se pensar a mudança educacional é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele na função que estiver. Sabe-se que a postura do educador influencia muito na postura do educando. Quando o professor tem o domínio do conteúdo curricular, “atualizado pela reflexão coletiva” poderá ter autonomia de ação, criatividade, possibilidade de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas, ou seja, capacidade de gestão de sala de aula e/ou outras funções.

Recomenda-se que os educadores deem maior ênfase às questões do cotidiano, visando gerar um verdadeiro conhecimento que possa mudar a postura dos educandos, pois quando não há mudança de postura segundo Paulo Freire, não houve verdadeiro conhecimento, mas somente acesso à informação. Recomenda-se que, para isso, haja melhor planejamento de cada minuto de aula com conteúdo curricular ensinado a partir de uma contextualização, no esforço de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, ou seja, entre o discurso e a prática. Recomenda-se que a Escola faça um maior acompanhamento de seus professores e alunos cotidiano letivo.

Conclui-se com esta pesquisa que mesmo que haja estudantes que não fazem a contextualização do conhecimento adquirido em sala de aula com sua vida prática, esse é um dado proporcionalmente menor que o número de estudantes que aplicam o que aprenderam na escola para desenvolverem se socialmente, profissionalmente etc. Outro ponto considerado relevante refere-se à ação do educador. Pois, quando este mantém coerência entre o que ensina e o que pratica, passa a ser referência entre a maioria dos estudantes daquela escola.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa**. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2ª edição. A4 Diseños. Assunção – Paraguai, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394** de 20/12/1996, versão publicada pela Subsecretaria de Informações do Senado Federal.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MEKSENAS, P. **Aspectos Metodológicos da Pesquisa Empírica: a contribuição de Paulo Freire**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 78. Ano VII. Novembro/2007.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**. Repensar a Reforma – Reformar o Pensamento. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Uma Construção Possível. 27ª Edição. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2010.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA REFLEXÃO¹

WILLAMS DOS SANTOS RODRIGUES LIMA

Mestrando em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Graduando no Curso de Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL, willams.lima@cedu.ufal.br.

CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

Doutor em Educação; Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e Docente dos Cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Sergipe - UFS, carlos.souza@academico.ifs.edu.br.

1 O artigo foi resultado das atividades desenvolvidas, em campo, durante a disciplina Didática Geral do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas.

RESUMO

O artigo apresenta discussões acerca dos aspectos educacionais que envolvem os elementos da Didática no planejamento das atividades para a formação dos sujeitos, que possam contribuir para a transformação das práticas educativas e sociais. Como problemática, buscou-se descobrir os aspectos que mais predominam como herança, na prática docente atual, no que se refere às tendências pedagógicas. O objetivo deste estudo consistiu em identificar quais características das tendências pedagógicas predominam na prática docente de uma escola pública estadual, localizada no município de Maceió. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa com abordagem do estudo de caso. Desse modo, a busca para esta investigação se deu a partir de entrevistas com estudantes e, por meio de observações em aulas de professores. Os resultados têm mostrado o quanto a Didática é importante para o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que têm apontado a predominância dos dois grupos das tendências pedagógicas, liberal e progressista, na prática docente.

Palavras-chave: Didática, Tendências Pedagógicas, Processo Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo originou-se de uma pesquisa de campo, realizada numa Escola Pública Estadual, no município de Maceió, referente aos aspectos educacionais que envolvem a Didática, bem como acerca das características das Tendências Pedagógicas presentes nas práticas pedagógicas dos professores na formação dos discentes, visando a transformação das práticas educacionais e sociais.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo identificar quais características das tendências pedagógicas predominam na prática docente de uma escola pública estadual. Para estudar esses aspectos, a metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo de caso, amparada em MINAYO et. al. (2002); YIN (2005), que nos mostram estratégias para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa aconteceu em quatro etapas: contato com a instituição escolar e apresentação da proposta de trabalho; realização das entrevistas com estudantes; observação de aulas de dois professores; e por fim, a realização das análises dos dados.

A instituição foi inaugurada em 2002, a Escola atende, atualmente, um público de 900 estudantes em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, no horário diurno. Outros 300 estudantes, estão distribuídos em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno.

Diante desses aspectos, para o embasamento teórico dessa pesquisa, contamos com a contribuição de pesquisadores que debatem sobre os temas propostos nas discussões apresentadas: (LIBÂNEO, 1994; 2006); (SAVIANI, 1993); (FREIRE, 1996); (TARDIF, 2013); (DAMIS, 2012) entre outros que fundamentam a discussão.

Os resultados desta pesquisa, portanto, se fazem necessários para que possamos refletir, acerca da prática docente, sobre a predominância das características das tendências pedagógicas utilizadas pelos docentes no dia a dia escolar. Eles mostram que não há uma ou outra tendência única a ser seguida, o docente faz uso de características variadas, de acordo com os momentos e atividades com o objetivo de favorecer a aprendizagem.

A DIDÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A Didática, de modo geral, ocupa-se da busca do conhecimento para a compreensão da prática pedagógica, como também da elaboração de maneiras adequadas de intervenção, de modo que o processo ensino-aprendizagem se realize de forma que viabilize a aprendizagem dos sujeitos. Por meio desses aspectos, Piletti (2003), nos apresenta a Didática Geral como o estudo dos princípios, normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno. Esta Didática, segundo o autor, nos dá uma visão geral da atividade docente.

A Didática, então, é compreendida a partir do ponto de vista da concepção do ato de ensinar que evidencia a atuação do professor como o mediador direto de conhecimentos específicos que se constituem em objetos de ensino, ou como agente que conduz e estimula, de maneira democrática, a aprendizagem do aluno, ou no planejamento de atividades visando alcançar os objetos pretendidos (DAMIS, 2012).

Comênio (2006), em sua Didática Magna, nos mostra uma sistematização de pensar a Didática de maneira a contribuir com o processo pedagógico escolar. Com isso, suas contribuições foram importantes para a transformação da prática escolar no processo de ensino-aprendizagem. Falar, então, da Didática e dos elementos que a compõe, planejamento, conteúdo, relação professor x aluno, método, forma de avaliação, desenvolvidos no processo educativo é, também falar sobre as tendências pedagógicas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, se faz necessária a reflexão dessas tendências nas práticas escolares no que diz respeito aos aspectos sociopolíticos dos sujeitos pertencentes deste espaço escolar. Do ponto de vista de Libâneo (2006, p. 19),

A prática escolar traz em si elementos 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.

Para entendermos um pouco mais sobre esses condicionantes sociopolíticos ligados à escola, é necessário falarmos sobre as tendências pedagógicas e sua relação com o processo de aprendizagem. Assim, as tendências pedagógicas foram classificadas em dois grupos distintos. De um lado, as Liberais que se dividem em: Tradicional, Renovada Progressista,

Renovada Não-Diretiva e Tecnicista. E de outro, as Progressistas que se dividem em: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Quanto ao termo pedagogia progressista é usado para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais, bem como, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 2006).

Por um lado, a pedagogia liberal oportuniza aos estudantes uma preparação educacional, a partir das aptidões individuais (cada um por si), criando, então, uma corrida aos próprios interesses, por meio de disputas e/ou concorrências individuais e de desenvolvimento de sua cultura. Por outro, a pedagogia progressista, concede aos sujeitos, um processo educacional por meio de elementos e estudos críticos em diversas situações sociais, uma vez que essa tendência visa a resolução de problemas sociopolíticos que envolvem a coletividade.

Do ponto de vista de Saviani (1993), tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, as teorias do primeiro grupo são consideradas como “teorias não-críticas”, uma vez que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Para o autor, inversamente, as teorias do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos. Isto é, aos determinantes sociais que envolvem por meio destes aspectos, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa se deu em quatro etapas: a primeira, realizou-se por meio do contato com a instituição escolar para que fosse apresentada a solicitação e a proposta de trabalho, bem como para a aceitação da realização das atividades com os devidos estudantes e professores.

A segunda etapa foi desenvolvida a partir da realização das entrevistas com os estudantes e teve como finalidade, identificar os professores que chamavam a atenção dos discentes e conseguiam despertar o respeito, a admiração da comunidade escolar dentro dos aspectos didáticos.

A terceira etapa, consistiu na observação de aulas dos dois professores mais citados pelos estudantes, com o objetivo de analisar e compreender os elementos da Didática e as tendências pedagógicas que constituem a prática daqueles docentes.

E por fim, a quarta etapa, se deu nas análises dos dados, colhidos durante o processo e desenvolvimento da proposta de trabalho para o reconhecimento dos elementos da Didática: planejamento, conteúdo, relação professor x aluno, método e forma de avaliação por meio das falas dos sujeitos.

Este estudo se utilizou de abordagens qualitativas, considerada imprescindível para o alcance dos pretendidos objetivos. O que queremos dizer com relação à pesquisa qualitativa aproxima-se de Minayo et. al. (2002, p. 21) ao afirmar que este tipo de pesquisa contribui com a valorização de “[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este tipo de pesquisa também se propõe a dar respostas quando se quer analisar fenômenos atribuindo significados que são descritos por grupos ou pelos sujeitos que vivem ou experienciam situações próprias. Nesse tipo de abordagem, a qualitativa, busca-se a compreensão do todo e, exige-se de o pesquisador estar envolvido e sensível para compreender e interpretar os relatos que o sujeito do estudo dá aos fenômenos em foco.

O estudo de caso do tipo instrumental foi utilizado como estratégia deste artigo. Para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação que abrange planejamento, técnicas de coleta e análise dos dados. O estudo de caso deve demonstrar que o pesquisador empenhou esforços exaustivos ao coletar as evidências significativas. O papel deste pesquisador tem importância quando está pautado numa atuação crítica, descrevendo, interpretando, explicando as evidências. Caminhamos nosso estudo nesta direção. Assim, o estudo de caso é uma estratégia adequada para investigar problemas práticos já que fornece informações importantes que permitem também decisões políticas.

Para realização de uma análise qualitativa com profundidade da realidade estudada, a entrevista foi utilizada como um procedimento técnico-instrumental de grande importância. Todas elas gravadas em áudio e com autorização de todos os entrevistados, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; este foi entregue aos sujeitos

pertencentes à pesquisa, no momento em que sinalizaram a participação e, conseqüentemente a realização das entrevistas.

Foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas, por se caracterizar como um roteiro, com 13 (treze) perguntas abertas. Este tipo de entrevista, normalmente, é indicado para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de estudantes, de gestores, professores, dentre outros. Neste caso em específico, foram realizadas 9 (nove) entrevistas com estudantes de séries/turmas variadas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O critério de escolha destes sujeitos se deu de forma aleatória para não direcionar a pesquisa com os rotulados como bons ou maus estudantes. Os discentes serão nominados, no decorrer desta pesquisa, como: (A.1; A.2; A.3; A.4; A.5; A.6; A.7; A.8; A.9), respectivamente.

Procuramos fazer a escuta atenta de cada um dos 9 estudantes. Para o exercício da escuta, aproximamo-nos de Freire quando diz que a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o comunicar, e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996).

Freire (1996, p. 75) complementa ao afirmar que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. É preciso escutar sem se reduzir ao que o outro fala, pois é “escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura” (FREIRE, 1996, p.75). Com as entrevistas, atingimos um número de sujeitos participantes que sofrem as conseqüências da adoção das práticas docentes, sejam elas amparadas em quaisquer tendências pedagógicas de Educação.

Com este tipo de entrevista, foi possível flexibilizar a seqüência da apresentação das perguntas ao entrevistado, fato que permitiu a realização de algumas perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. Executamos, pessoalmente, a transcrição do áudio para um segundo

material, o impresso, pois seguimos as orientações de Queiroz (1983) que afirma que esta predisposição de executar este serviço já traz como vantagem para o pesquisador a chance de ter uma “primeira reflexão sobre a experiência”, pois ele consegue “captar a experiência sem a acuidade dos envolvimentos emocionais que o contexto vivo acarreta e poderá retomar a experiência para aprofundar suas observações”. Logo, continua o autor, “ao efetuar a transcrição, o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84).

Como segunda etapa do processo prático-metodológico, adotamos técnica da observação. Foram feitas as observações das aulas referentes aos professores que mais foram citados no decorrer das entrevistas. Para Laville e Dionne, (1999), a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Justifica-se a técnica de observação como um dos instrumentos de coleta de dados, porque coloca o pesquisador em contato direto com os sujeitos em campo para complementar outras técnicas de pesquisa. A respeito da técnica de observação, Ludke e André (1986, p. 26) ressaltam:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação das aulas foi realizada com dois professores, sendo um da disciplina de Física e outro de Língua Portuguesa, para que fosse possível confrontar o dito com o praticado, por meio do olhar do observador. Para manter o anonimato dos docentes, nomeamos os mesmos em: professor (A) e professor (B), de acordo com a sequência indicada.

Os dados colhidos na pesquisa serão organizados em categorias de análises, de acordo com os elementos da Didática: planejamento, conteúdo, relação professor x aluno, método e forma de avaliação. Nesse sentido, foi utilizado um arcabouço com a devida fundamentação teórica nas discussões dispostas, a partir das informações levantadas no processo de pesquisa *in loco*.

RELATOS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Serão expostos, no decorrer deste tópico, os dados colhidos no processo das entrevistas com os estudantes e o confronto com as observações feitas, analisados à luz de teóricos que fundamentam a referida pesquisa de campo, bem como às nossas discussões identificando as características das tendências pedagógicas utilizadas pelos professores, direta ou indiretamente no ambiente escolar, uma vez que “evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e o ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

A princípio, os estudantes foram indagados sobre qual o professor e o que mais chamava a atenção nesses professores, as respostas, em sua maioria, foram os mesmos docentes. As escolhas dos estudantes se referem, boa parte, ao planejamento de aulas e a dedicação no ato de lecionar dos professores, como podem ser identificados tais aspectos nos relatos dos discentes:

Pela dedicação e a forma de ensino. Se precisar, ele vai de um em um na banca.

A gente ver amor no que ele faz. (A.1).

Ele aconselha muito a turma a estudar, ele demonstra preocupação com a gente. (A.8).

Faz um planejamento de aula, percebe pela forma de apresentação dos assuntos, tem facilidade em transmitir o conteúdo. (A.9).

Diante dos relatos, percebe-se que os estudantes apontam aspectos primordiais para o processo ensino e aprendizagem, uma vez que sem esses elementos o processo educativo fica frágil, pois a relação entre os pares deve ser de forma horizontal. De um lado, o professor tem a facilidade em programar as atividades e a compreensão de que deve haver uma horizontalidade no tratamento com os estudantes. Do outro lado, temos os estudantes que reconhecem o empenho e a dedicação de seus professores no ato de lecionar.

Nesse contexto, o laço afetivo e a dedicação em que os professores demonstram por estes sujeitos faz com que chame a atenção dos estudantes.

Sabemos que o ato de lecionar não é tão simples, pois exige diversos fatores que contribuem, positiva ou negativamente, na vida dos sujeitos e no processo de ensino-aprendizagem. O comprometimento e a responsabilidade de professores e estudantes, são fatores indispensáveis para o processo do fazer pedagógico e para a aprendizagem.

Dessa forma, Freire (1996) destaca que a ação de ensinar exige rigurosidade metódica entre os sujeitos envolvidos nesse processo educacional. Para o autor, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996 p. 13).

Acredita-se que quando o professor pede atenção aos estudantes em sala de aula não é, somente, para mostrar sua autoridade neste espaço, mas, para que os estudantes não sejam seres passivos desse processo formativo como indivíduos que, apenas, recebem as informações e as depositam numa caixinha como se fosse um objeto qualquer, mas que possam refletir e construir seus próprios conhecimentos para agir em sociedade.

Assim, a escola assume um papel de suma importância na vida e na aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de formação sociopolítico. Por um lado, oportuniza o saber científico e por outro, deve fornecer, também, os saberes que façam com que os sujeitos possam agir em sociedade de maneira crítica.

Quando perguntados se os professores faziam planejamento de aula e, qual a percepção dos estudantes sobre esse elemento didático, obtivemos as seguintes respostas:

Planeja. É tudo bem preparado. São ótimas aulas. É bem planejado, ensina a gente muito bem. Só é a gente querer aprender. (A.1).

E outros continuam:

Com certeza! Ele faz a aula ficar mais fácil, mais prática, também. Porque ele não é o tipo de pessoa que gosta de tá perdendo tempo em olhar em livro, está tudo planejado. [...] E daí ele já vai falando o que vai acontecer, vai escrevendo, explicando tudo certinho. (A.4).

Planeja muito bem! Porque ela tem tudo e ela já vem com o assunto elaborado nos livros, e ela já marca tudo e vem certa com o que vai dar. As vezes ela anota durante um mês, o que

ela vai passar durante um mês, já escreve o que vai cair para a gente ter a noção do que vai ter do assunto. (A.2).

Em todos os relatos, fica visível que os professores planejam e planejam muito bem as aulas. Nesse contexto, para um grupo o bom planejamento está pautado, apenas, no estilo em que o professor leciona, não considerando, por exemplo, que o livro didático é uma ferramenta importante para que o estudante possa conferir outras atividades para verificação da aprendizagem.

Por outro lado, outro grupo de estudantes, porém, consegue perceber a importância do planejamento de aulas e a utilização do livro didático, uma vez que além de apresentar outros exemplos de atividades, possibilita o uso do livro no processo de aprendizagem.

Diante das observações feitas, durante as aulas dos referidos professores, verificou-se que em nenhum momento os professores apresentaram, aos estudantes, o planejamento das aulas para que pudessem acompanhar os objetivos daquela aula. Do ponto de vista de Tardif (2013), a maneira utilizada pelos professores se trata de um planejamento a curto prazo, seja do dia, seja antes de algumas lições, no qual, muitas vezes é feito de forma mental.

O planejamento se torna necessário para que o docente possa avaliar, analisar e reorganizar, a partir dos objetivos propostos, o desenvolvimento das aulas e identificar se os discentes conseguiram alcançar a aprendizagem. O planejamento escolar consiste, então, como:

Uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

É perceptível a importância do planejamento de aulas para que os sujeitos possam alcançar os objetivos propostos. É preciso, portanto, que os docentes tornem o processo de planejamento de aula como fator importante no processo ensino-aprendizagem, no qual ele pode identificar quais metodologias podem ser necessárias e adotadas para que os objetivos sejam alcançados por seus estudantes.

Em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, os estudantes foram indagados se os professores faziam a relação com as situações vividas no dia a dia deles. As respostas foram as seguintes:

Só de alguns conteúdos para a gente aprender o que é o necessário e fazer uma prova. Ela dá um assunto se você prestar um vestibular. (A.2).

Ele gosta de praticar na aula tudo o que acontece no jornal nacional. Ele se baseia muito no que tá acontecendo no Brasil, também. (A.4).

Ele relaciona. Consegue adequar os exemplos que ele dá. (A.7).

Temos, portanto, apontamentos de que os professores fazem determinada relação dos conteúdos às situações vividas pelos estudantes fora do espaço escolar. Ainda que para alguns, essa relação seja possível ao discente que se prepara para uma determinada avaliação, para outros, no entanto, oportunizam debates acerca de acontecimentos mundiais, facilitando a discussão e aprendizagem dos estudantes.

Não queremos dizer que sem a relação com o social, os estudantes não consigam aprender os conteúdos de cada disciplina. Mas, que a “assimilação de conhecimentos e habilidades adquire importância e sentido se proporciona o domínio ativo e prático de modos de atuação crítica e criativa na vida, na profissão, no exercício da cidadania” (LIBÂNEO, 1994, p. 137).

Assim, a ação de relacionar os conteúdos de ensino ao meio social dos sujeitos, contribuem para que a aprendizagem se torne mais acentuada pelos estudantes, uma vez que favorece a compreensão dos dados escolares aos fatos vividos por estes sujeitos em sociedade.

Quando indagados sobre como se dá essa relação entre professores e alunos, os discentes responderam:

A relação dela, assim, porque, tem alunos que acha, às vezes, ela rigorosa de algumas coisas, mas quem conhece ela, sabe que ela não é assim. Porque ela é séria. Tem professores que são sérios, ela tem o jeito dela. (A.2).

De forma carinhosa e com paciência até demais, ele trata todo mundo como amigo. (A.7).

Ele trata muito bem. É legal, educado, brinca quando cabe, é uma aula leve.

(A.8).

E a estudante 3 acrescenta:

[...] Na sala ele é professor e tal. Ele pede totalmente o respeito como professor, mas do lado de fora da escola é uma pessoa como qualquer outra, uma pessoa gentil, uma pessoa

legal, uma pessoa meiga e conversa. Se você errou ele pega no seu pé e diz: “vamos melhorar, vamos ver onde a gente tá errando”. Então, dentro da sala, ele é o professor, do lado de fora ele é um amigo. Isso, aí, eu posso dizer com toda certeza. (A.3).

A relação entre professores e estudantes se dá de forma respeitosa e afetiva. Porém, a partir dos relatos, os professores deixam claro que na sala de aula essa relação vai além do simples laço afetivo que se cria entre os sujeitos. Na sala de aula, o professor é professor. Fator que não deve acontecer num ambiente escolar, pois é nesse espaço educativo que os sujeitos passam parte do seu tempo, faz com que os laços afetivos floresçam entre todos, contribuindo na aprendizagem, uma vez que um ator pode cooperar com o outro os seus conhecimentos. Ou, o professor não pode ter uma relação de amizade com os estudantes dentro da sala de aula?

Embora algumas das narrativas tenham mostrado elementos flexíveis na relação entre os sujeitos, por outro lado, tem mostrado também a rigidez e/ou autoridade de alguns professores no processo de aprendizagem ao ponto em que não se pode integrar estudo e amizade na sala de aula entre professores e estudantes para não atrapalhar a aprendizagem.

Para entender quais os métodos utilizados pelos professores em suas aulas, pedimos aos estudantes que descrevessem como se dá esse processo. Eles responderam:

Ele só fala. Ele vê o conteúdo no celular e depois explica tudo. Passa exercício.

Ele debate e pergunta o que entendeu. (A.5).

Ela pergunta o que entendemos, se tem algo a falar. (A.6).

De banca em banca. Explica o assunto, pergunta quem tem dúvidas e explica o exercício. Faz revisão e se precisar, volta ao assunto. (A.7).

Apresenta o assunto, expõe a aula, realiza os exercícios, corrige e reforça os pontos necessários. (A.9).

Com base nas respostas, os professores se apropriam do método expositivo para desenvolverem os conteúdos de suas disciplinas. Os debates aparecem, timidamente, para saber se os estudantes entenderam e se tem dúvidas sobre os assuntos. O que tem predominado nas falas dos estudantes, são que os métodos utilizados pelos professores se baseiam na exposição

verbal dos assuntos, onde a ênfase se dá nos exercícios e na reprodução de conceitos que possam garantir na memorização dos conteúdos.

Não queremos dizer que o método expositivo não seja adequado para o processo de aprendizagem. Aliás, este tem sido um método bastante utilizado em nossas escolas. Alguns professores precisam entender que somente a exposição dos conteúdos não seja suficiente para a apropriação de determinados conhecimentos. Para Libâneo (1994, p. 162), o método expositivo destaca-se como um “procedimento didático valioso para a assimilação de conhecimentos, se o conteúdo da aula é suficientemente significativo para canalizar o interesse dos sujeitos, se os alunos assumem uma atitude receptivo-ativa”.

Reforça-se, então, que não se trata de um método “certo ou errado” para trabalhar com os estudantes. Porém, devemos ter ciência de adequá-lo aos interesses dos discentes e que possam assumir ativamente, por meio dos conhecimentos e de suas experiências trazidas do dia a dia social, para que a discussões das aulas não sirvam, simplesmente, para o repasse das informações pelo professor e receptivo pelos alunos.

Foi perguntado, ainda, aos estudantes como era o processo de avaliação apresentado por seus professores. As respostas foram as seguintes:

Não são eles que aplicam a prova. São outros professores que aplicam [...] Como todos, ficam lá sentados, cada um fica fazendo a sua prova, numa boa. (A.1).

Com trabalhos e simulados. (A.5).

Provas, simulados, revisão, brincadeiras criativas dentro do conteúdo. (A.6).

Tem prova e ele aplica alguns exercícios para quem precisa melhorar a nota. (A.8).

Prova, trabalho e atividades em todos os bimestres. (A.9).

A partir das respostas apresentadas, percebe-se que a forma de avaliar os estudantes se dá por meio de atividades e provas para a composição final das notas, e não como forma de alcançar os objetivos de cada conteúdo. Do ponto de vista de Luckesi (1995, p. 33), “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo”.

Claramente, o processo de avaliação deve estar voltado ao ensino e aprendizagem. Portanto, é indispensável avaliar, apenas, para atribuir notas aos estudantes no final do ano letivo, mas é necessária para que se possa

verificar o índice de aprendizagem dos discentes, bem como para que o docente possa identificar, de um lado, onde seu trabalho deixou de apresentar os resultados esperados e de outro, para que as dificuldades dos estudantes sejam reparadas.

É importante destacar que não é a “nota”, obtida numa determinada avaliação, que vai medir o grau de conhecimento do estudante dizendo se ele aprendeu ou não os conteúdos trabalhados em sala. Diversos fatores sociais, internos e externos à escola, podem ocorrer nesse sentido para que o aluno não contemple os objetivos determinados naquela avaliação para a sua aprendizagem.

De outro modo, o processo de avaliação deve ser entendido como aquele que “visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 1994, p. 196). Há, no entanto, uma relação entre os objetivos propostos aos conteúdos apresentados, para que o estudante possa alcançar a aprendizagem.

OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS AULAS

Dando sequência ao processo de realização das atividades, foram observados dois momentos de aulas, ambas no período noturno, nas turmas de EJA, com o objetivo de identificar elementos que pudessem relacionar o desenvolvimento das aulas às narrativas dos estudantes, relacionando-os, ainda, aos elementos da Didática e às características das tendências pedagógicas.

Na exposição ministrada pelo professor (A), foi possível observar uma aula sem planejamento escrito, sem material de apoio. Assim, desenvolveu todo o conteúdo sem consultar nenhum material adicional que pudesse contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Tal planejamento, auxiliaria o professor para entender o desenvolvimento educacional dos seus estudantes, uma vez que lhe seria possível observar os objetivos alcançados.

Lopes (2012), chama a atenção para a visão negativa em que muitos professores têm a respeito desse processo de planejamento, demonstrando que essa prática não pode ser considerada como uma situação irreversível. Assim, a prática de planejar a ação pedagógica permite que o docente possa avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como ser avaliado nesse processo.

Para ministrar a aula sobre Circuitos, o professor (A) faz desenhos simples no quadro para auxiliar a visão espacial dos alunos e ajudar para um melhor entendimento do conteúdo estudado, uma vez que não se teve nenhum material impresso e nem mesmo livro didático para o desenvolvimento da atividade. Procura, ainda, fazer a relação dos temas da aula ao cotidiano dos estudantes, utilizando os cálculos, por exemplo, na comparação com o dinheiro. Quanto a avaliação, esta é feita por meio de atividades realizadas em casa, trabalhos e provas em sala de aula para oportunizar que os sujeitos alcancem as notas suficientes para aprovação.

Diante do exposto, podemos identificar alguns fatores didáticos no desenvolvimento das aulas do professor (A). Com isso, percebe-se que o referido professor se utiliza de diversas maneiras para que o discente chegue ao conhecimento científico. As metodologias utilizadas e, que pudemos identificar por meio das observações, estão centradas aos dois grupos das tendências pedagógicas apresentadas anteriormente.

A segunda aula observada foi ministrada pela professora (B), de Língua Portuguesa. A exposição foi realizada por meio da exibição de um filme, chamado “Joy”, que mostra a sequência de fatos relacionados ao empreendedorismo. A ação fez parte do “Projeto Feira do Empreendedor”, desenvolvido pela escola, com o objetivo de desenvolver a capacidade e o espírito de independência e empreendedorismo dos estudantes. Outro objetivo dessa atividade foi oportunizar a produção de texto, uma vez que a professora identificou a leitura e a escrita como um ponto deficiente no grupo de estudantes.

A avaliação é feita, segundo a professora (B), “com o incentivo à produção textual em sala e, na conclusão do processo após a apresentação do conteúdo programático, aplicação de prova”. Todas as atividades realizadas em sala, como apresentação de texto produzido, por exemplo, recebem nota, além da aplicação da prova, que contribui para a composição da nota final.

Ao observar o processo desenvolvido nas aulas, percebeu-se que não se tratava, apenas, da escolha dos professores tal padrão de planejamento, mas pelo próprio programa educacional que durante todo o ano letivo desenvolve projetos entre outras atividades, para que os estudantes possam atribuir notas suficientes para receber aprovação.

De um lado, os professores (A) e (B) se utilizam de meios externos à escola, favorecendo a compreensão dos conteúdos estudados, fazendo relações com o meio social dos estudantes. A essa metodologia, identificamos

ao grupo das tendências progressistas, pois beneficia ao estudante, um conhecimento por meio da criticidade e da vivência no meio social.

Por outro lado, os professores se utilizam de mecanismos educacionais que nos faz perceber aspectos das tendências liberais, uma vez que oportuniza aos estudantes, a busca pelos conhecimentos próprios e que precisam demonstrar tais conhecimentos por meio de avaliações que comprovem o seu saber individual.

Ressalta-se, portanto, que a finalidade deste trabalho não é diagnosticar as tendências utilizadas pelos professores e pela instituição, identificando-as como “certas ou erradas”, mas verificar como o desenvolvimento das atividades escolares estão sendo trabalhados no que dizem respeito às metodologias aplicadas para o comprometimento de uma educação reflexiva que oportunize, aos estudantes, a vivência científica e uma relação entre teoria e prática nas experiências transcorridas em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se dispôs a identificar quais características das tendências pedagógicas predominam na prática docente de uma escola pública estadual, localizada no município de Maceió. A investigação tinha como problemática, descobrir quais os aspectos que mais predominam como herança, na prática docente atual, no que se refere às tendências pedagógicas inseridas no processo de ensino e aprendizagem.

As discussões teóricas nos fizeram compreender que a Didática estuda o processo de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias para se chegar a esta ação. Afeta diferentes dimensões no processo educativo, uma vez que para a compreensão desse procedimento é necessária a reflexão dos elementos extraescolares, para compreender os elementos sociais e políticos que abarcam a vida dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Nesse sentido, diante das discussões apresentadas no decorrer do estudo, percebemos o quanto a Didática é importante no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que oportuniza aos docentes o aprimoramento em sua forma de lecionar e favorece aos discentes uma educação pautada na reflexão. Dessa forma, compreendemos que os sujeitos, inseridos nesse processo de formação, exercem o que Paulo Freire sempre chamava a atenção, quando destacava que o processo de ensino e aprendizagem necessita de professores que se permitam e, permitam aos estudantes, um movimento de Ação-Reflexão-Ação.

De modo geral, no que se refere a visão dos estudantes sobre os aspectos tratados na pesquisa, percebemos que a relação com seus professores é considerada como adequada o que, por sua vez, contribui para que o processo de aprendizagem seja organizado de modo que os resultados apresentados sejam alcançados pelos estudantes, favorecendo não só a aprendizagem dos sujeitos, mas, permitindo que estes possam agir com criticidade numa sociedade em constante transformação.

No processo de observação, verificamos que o trabalho docente desenvolvido na escola, apresenta atividades diferenciadas e com metodologias diversificadas que possam favorecer a aprendizagem dos discentes, cada um por meio de tendências que lhe permita alcançar os resultados esperados em cada atividade.

Entendemos, portanto, que a instituição escolar deve promover ações que possibilitem conhecimentos científicos e que, a partir das interações entre todos os sujeitos do processo educativo, tenham o objetivo de formar cidadãos críticos que possam atuar em sociedade.

Por outro lado, acreditamos que as discussões para esse processo formativo devam acontecer a partir dos próprios conhecimentos de mundo que são apresentados pelos estudantes, e que esses conhecimentos do senso comum possam ser transformados em conhecimentos científicos.

Compreendemos, portanto, a importância de uma boa relação entre os sujeitos no processo da educativo, tendo em vista que essa relação contribui não só para a aprendizagem escolar, mas, para as vivências dos sujeitos numa sociedade em constante transformação. Aquilo que o grande mestre Paulo Freire já destacava que saber ensinar não é, simplesmente, transferir conhecimento, mas que os professores possam criar possibilidades para a própria produção e construção dos saberes.

Por todo o estudo realizado e, em resposta ao questionamento da pesquisa, identificamos que a escola desenvolve conteúdos e atividades baseadas nos dois blocos das tendências pedagógicas (Liberais e Progressistas). Contudo, os professores têm adotado a tendência pedagógica centrada no grupo das teorias críticas ou progressistas, na maioria de suas atividades, por oportunizar a relação dos conteúdos no desempenho com as realidades sociais, mesmo apresentando elementos que caracterizem, também, os aspectos das teorias não-críticas ou liberais, ao preparar os indivíduos para o desempenho de funções, embora sociais, de acordo com suas aptidões individuais.

Queremos destacar, como mencionado anteriormente, que o objetivo, bem como os resultados desta pesquisa, naquele momento, não foi diagnosticar as tendências pedagógicas utilizadas pelos professores como certas ou erradas, mas, tínhamos como finalidade verificar de que maneira o desenvolvimento das atividades escolares estava sendo trabalhado pelos sujeitos e, a partir daí, proporcionar reflexões à luz dos teóricos da área, acerca dos aspectos da vivência científica no processo entre teoria e prática, por meio do desenvolvimento das experiências transcorridas em sociedade pelos sujeitos aqui apresentados.

Desta maneira, esperamos com os resultados da pesquisa, não esgotar os estudos voltados aos elementos da Didática (Planejamento, Conteúdo, Relação Professor x Aluno, Método, Forma de Avaliação) no processo de ensino e aprendizagem, mas apresentar caminhos para outras investigações no que se refere a esses elementos, bem como ao que se refere às tendências pedagógicas no processo de formação nas escolas públicas e privadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29ª ed. Capinas: Papyrus, 2012, p. 13-32.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29ª ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 55-64.

MINAYO, M. C. S; Et AL. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 27 ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DA FUNÇÃO EXPONENCIAL

PROF. ME. FRANCISCO GUIMARÃES DE ASSIS

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, franciscoguimaraesp@gmail.com;

BERLAINY PEREIRA DO NASCIMENTO

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ campus IV, berlainy.pereira@gmail.com;

DANILO DE FIGUEIREDO ARAÚJO

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ campus IV, danilofa_@hotmail.com;

RAFAEL DE LIMA BRITO

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ campus IV, rafhaellima1258@gmail.com

RESUMO

Considerando a importância de desenvolver competências e habilidades matemáticas, bem como de inserir o aluno na cultura digital, este trabalho tem por objetivo principal contribuir com os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos que envolvem o objeto de conhecimento Função Exponencial em uma turma da 1ª série do Ensino Médio. Como estratégia metodológica, adotamos a Resolução de Problemas e o Geogebra como recurso didático, pois ambos têm se mostrado como elementos indispensáveis para o Ensino de Matemática, sobretudo na perspectiva apontada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para coleta e análise dos dados, aplicamos a abordagem qualitativa, para que pudéssemos compreender as respostas e identificar os avanços na aprendizagem discente, no que se refere ao tema discutido. Os resultados foram satisfatórios, em virtude do envolvimento e entendimento dos alunos durante a aplicação das situações propostas, demonstradas pelas respostas dadas, curiosidade e motivação durante as resoluções e representações no software.

Palavras-chave: Competências e habilidades matemáticas; Função Exponencial; GeoGebra; Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

A Matemática sempre terá a sua importância devido a sua aplicabilidade em nosso cotidiano, seja em situações simples ou complexas. Dessa forma, estudar os objetos de conhecimento da Matemática nos ajuda a entender mais ainda a sua importância para a sociedade e comunidade em que os alunos estão inseridos.

Dentre esses objetos, destacamos Funções Exponenciais, pois elas estão diretamente ligadas a situações que fazem parte do nosso contexto. Assim, este artigo discute a abordagem desse tema, em uma turma da 1ª Série do Ensino Médio, a partir da Resolução de Problemas-RP, como metodologia de ensino, e o uso do Geogebra, enquanto recurso didático.

Essa experiência decorreu da harmonia entre a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto/PB, e o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/ Campus IV. Para coleta dos dados, foram ministradas quatro aulas pela Plataforma Google Meet, com duração total de quatro horas.

O motivo pelo qual adotamos a Resolução de Problemas como metodologia se deu por meio das suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos dessa prática, segundo Dante (2010), são fazer com que os alunos possam pensar produtivamente, enfrentar novas situações, equipar-se com estratégias para resolver problemas, desenvolver seu raciocínio e tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras. Sendo assim, acredita-se que a aplicação dessa metodologia é essencial para desenvolver competências e habilidades.

Como pressupostos teóricos nos embasamos pelos estudos de Morais, Onuchic, Leal Júnior (2017), Serrazina (2017), Justulin e Noguti (2017), Dante (2010) e Polya (1978), os quais discutem a RP e seus impactos no processo pedagógico, como também pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que, além de apontar a necessidade dessa metodologia, destaca a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.

Com a finalidade de auxiliar na aprendizagem discente e atender o que estabelece a BNCC, as aulas foram divididas em dois momentos. No primeiro momento, que ocorreu nas duas primeiras aulas, aplicamos cinco situações -problema; e no segundo momento, utilizamos o GeoGebra para fazer a demonstração gráfica dos problemas abordados, cujo objetivo foi formalizar

a representação da função com uma linguagem algébrica e geométrica. Tais situações serão discutidas na seção que apresenta a metodologia adotada neste artigo.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho buscou alcançar os seguintes objetivos: Identificar e resolver situações-problema de natureza socioeconômica cuja lei de formação é uma Função Exponencial; Ler e interpretar enunciados relacionando-os à utilização de Funções Exponenciais nos diversos contextos sociais; Analisar situações reais que podem ser modeladas através de Funções Exponenciais, com ou sem o uso do GeoGebra, e que auxiliam na tomada de decisões; Identificar o domínio e a imagem de uma Função Exponencial por meio da sua representação gráfica com o uso do GeoGebra.

Portanto, acreditamos que este trabalho contribui de modo significativo para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, especificamente para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, no que tange aos conceitos relacionados à Função Exponencial e suas aplicações.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DA FUNÇÃO EXPONENCIAL

Em nosso dia a dia vivenciamos diversas situações que envolvem o conhecimento matemático. É comum identificarmos as pessoas comparando, medindo, criando estimativas etc. Todas essas situações abordam, sobretudo, uma prática muito comum no contexto da Matemática, a Resolução de Problemas (RP).

É nessa perspectiva que adotamos neste trabalho a Resolução de Problemas como estratégia metodológica para abordar o conceito de Função Exponencial, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, espera-se que o estudante desenvolva as competências específicas 3 e 4 da área de Matemática para o Ensino Médio, as quais destacam a sua capacidade em:

3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente;
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de

solução e comunicação de resultados de problemas (BRASIL, 2018, p. 531).

Além dessas competências, é importante que o trabalho pedagógico possibilite a consolidação das habilidades EM13MAT304 e EM13MAT403 (BRASIL, 2018), as quais enfatizam que o aluno deve ser capaz de “resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros” (p. 536) e “analisar e estabelecer relações, com ou sem apoio de tecnologias digitais, entre as representações de funções exponencial e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano, para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada função” (p. 539).

Vale ressaltar que, juntamente com a consolidação das competências e habilidades específicas da Matemática, buscamos o desenvolvimento da seguinte competência geral:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A RP, apesar de ser uma atividade humana, só passou a ser considerada como uma metodologia de ensino no final da década de 1980. No Brasil, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre esse tema, principalmente, com a finalidade de contribuir com a aprendizagem discente em todos os níveis de escolaridade, bem como dar significado ao conhecimento matemático (JUSTULIN; NOGUTI, 2017).

Serrazina (2017) também destaca que a RP foi impulsionada a partir da década de 80, com a publicação da Agenda for Action pelo National Council of Teachers of Mathematics, a qual enfatizava que o Ensino de Matemática deve ser baseado nessa prática. Apesar de a metodologia ser datada dessa época, ela vem sendo discutida desde a década de 50 e o seu principal precursor foi George Polya, quando estabeleceu, em 1945, as fases da resolução de um problema.

De acordo com Polya (1978), é preciso considerar quatro fases RP.

Primeiro, temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a

incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a (POLYA, 1978, p. 3- 4).

Sobre essas etapas e no que se refere à adoção dessa metodologia, Dante (2010) afirma que ela é mais complexa e não deve se limitar a seguir instruções passo a passo, como se fosse um algoritmo. Entretanto, essas fases orientam o solucionador durante o processo.

Atualmente essa metodologia constitui uma das tendências da Educação Matemática e cada vez mais é aperfeiçoada e adaptada aos vários objetos do conhecimento matemático, pelo fato de exigir do aluno a mobilização de competências e habilidades. Assim, é primordial que o professor adote um problema situado na realidade, contextualizado, como uma situação desencadeadora. Pois acreditamos que, desse modo, o estudante consegue identificar sua relevância e a necessidade da utilização de conceitos matemáticos para solucioná-lo.

Quando falamos na mobilização de competências e habilidades matemáticas, estamos nos referindo ao uso de conhecimentos matemáticos que envolvem as ideias de quantificar, comparar, ordenar, orientar-se no espaço, realizar operações, identificar relações etc., tendo sempre como referência a vida cotidiana, como também nas capacidades que envolvem representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização socio-cultural. Vale ressaltar que, em todas essas competências e habilidades, a Resolução de Problemas ocupa posição de destaque (MORAIS, ONUCHIC, LEAL JUNIOR, 2017).

Para Perrenoud (1999), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Além dessas ideias, consideramos, principalmente, as definições dadas pela BNCC.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

E “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

Adotamos a ideia de que os contextos são repletos de situações reais que estão próximas aos estudantes. Assim, eles podem abordar a vida pessoal, as vivências da escola, do trabalho, da comunidade local e da sociedade. Para Dante e Viana (2020), o ensino da Matemática deve ocorrer de modo contextualizado, relacionando os conhecimentos entre si e possibilitando a integração entre esses dois aspectos.

Ensinar nessa perspectiva ajuda no desenvolvimento de comunicação, valoriza o conhecimento prévio, oportuniza a exploração, organização e exposição de pensamentos. Logo, discutir a RP é essencial, haja vista que o delineamento deste trabalho ocorreu com base nessa metodologia, adotada para abordar o conceito de Função Exponencial.

O trabalho com esse tema deve possibilitar que o aluno identifique suas aplicações em diferentes campos, como no tratamento de Juros Compostos e no crescimento de uma população. Logo, percebemos que esses conhecimentos são primordiais, ajudam solucionar vários problemas, como os que descrevem a variação de duas grandezas em que uma delas ocorre exponencialmente. Com sua aplicabilidade contextualizada, é possível desenvolver o conceito desse tipo de função, explorar a lei de formação e analisar a representação gráfica com base em situações-problema trazidas pelos estudantes ou encontradas nos meios de comunicação (BONJORNO; GIOVANNI JUNIOR; SOUSA, 2020, p. 211).

Trabalhar com essas funções nos diversos contextos proporciona sentido e significado ao seu estudo e pode facilitar sua compreensão. Assim, abordar esses conhecimentos possibilita que os estudantes entendam o sentido de expressões do tipo: cresceu rapidamente, cresceu exponencialmente, decresceu exponencialmente, houve decrescimento com o passar do tempo etc. Esse entendimento revela que a aplicação desses conceitos relacionados pode ser modelada “como o compartilhamento de um post nas redes sociais, o alcance das fake news e a contaminação de doenças” (DANTE; VIANA, 2020, p. 201).

Ressaltamos que quanto mais próximo do aluno for o contexto abordado maior será o seu envolvimento com a atividade, colocando em evidência o protagonismo estudantil. Com base nessas ideias, a atividade matemática deve ser constituída pelos três elementos que fazem parte da contextualização: *conceituação, manipulação e aplicações*.

Segundo Oliveira (2014), uma boa contextualização é constituída por três componentes: a *Conceituação* permite que o aluno identifique as ideias e conceitos empregados no problema, para poder ser modelado; a

Manipulação permite que ele seja mais ágil e preciso ao lidar com equações, fórmulas e operações, fazendo com que sua energia e seu tempo sejam concentrados em pontos importantes e auxilia na fixação de conceitos; e o terceiro componente são as *Aplicações*, que se constituem em problemas contextualizados que não vêm acompanhados de fórmulas e trazem situações onde o aluno, tendo como base os conceitos aprendidos, buscará a forma mais adequada de modelá-los.

Dante (2016) enfatiza, a partir da Matriz de Referência para o Enem, que o tratamento com o tema Funções Exponenciais deve possibilitar ao aluno “modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas” (p. 311). Além disso, ele destaca a necessidade da consolidação de quatro habilidades dessa Matriz e que envolvem esse objeto de conhecimento.

H19- Identificar representações algébricas que expressam a relação entre grandezas. H21- Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos. H22- Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação. H23- Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos (BRASIL, 2015, p. 6).

Apesar do uso e da sua aplicabilidade nas diversas situações, Mendonça e Pires (2018) afirmam que boa parte dos alunos possuem dificuldades no tratamento com essas funções, dentre elas se destacam o desconhecimento das unidades simbólicas que compõem o seu registro e sua representação gráfica.

Para que sejam consolidadas todas as competências e habilidades que destacamos, julgamos necessário que o professor adote, além da Resolução de Problemas, outras estratégias de ensino, sobretudo que estejam vinculadas à inserção do aluno na cultura digital. Essa necessidade é uma demanda contemporânea, haja vista que muitos educadores tiveram de utilizar os meios tecnológicos na prática pedagógica nesse tempo de pandemia.

Sobre a cultura digital, Condi (2021) relata que esta tem se configurado como um processo de mudanças na escola, a qual busca “abraçar a visão do estudante como consumidor e produtor de conhecimentos e culturas por meio do uso coerente, crítico e proficiente dos recursos tecnológicos” (p. 65).

O conhecimento e o desenvolvimento da cultura digital na escola contribuem para a formação de um cidadão nos aspectos que temos discutido:

reflexivo, investigativo e aberto ao novo. Essas dimensões incluem o uso de tecnologias digitais e atendem as dimensões: computação e programação, pensamento computacional e cultura e mundo digital. Condi (2021) explica cada uma dessas dimensões que fazem parte da cultura digital, estabelecida como uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

1. Computação e programação- aborda o uso de ferramentas digitais, produção multimídia e linguagens de programação no aprendizado, na produção de conhecimento e na resolução de problemas. **2. Pensamento computacional-** Engloba o domínio dos algoritmos e a visualização e análise de dados. **3. Cultura e mundo digital-** Diz respeito ao mundo digital, à compreensão do impacto das tecnologias nas relações culturais, comerciais e sociais e ao uso ético das tecnologias, mídias e dispositivos da comunicação (CONDI, 2021, p. 65).

No nosso caso e com a finalidade de alcançar os objetivos, para desenvolver todas essas competências e habilidades, adotamos o uso do Geogebra como ferramenta pedagógica e a metodologia da Resolução de Problemas para ensinar Função Exponencial.

Diante da necessidade da sua abordagem, das dificuldades dos alunos no estudo da Função Exponencial e do que justifica a nossa escolha em adotar o GeoGebra, Mendonça e Pires (2018) afirmam que algumas pesquisas têm sido realizadas e apontam que o uso do software contribui para a compreensão dessa função. Hepp e Falkemback (2014) também endossam as contribuições do GeoGebra para a aprendizagem dessas funções.

As vantagens desse software também são identificadas por Coelho (2016), quando o autor destaca que, durante o processo pedagógico, o estudante consegue “representar, ao mesmo tempo e em um único ambiente visual, as características geométricas e algébricas” do objeto estudado. Para esse pesquisador, “um dos objetivos do programa é conceder maior motivação aos estudantes possibilitando a conquista de melhores resultados” (p. 38).

Nosso objetivo, ao propor essa discussão, não é pôr fim aos estudos sobre os temas apresentados nem descrever passo a passo os comandos que devem ser dados no GeoGebra para representar uma Função Exponencial, mas promover uma reflexão sobre a importância de adotar esse software integrado à Resolução de Problemas nas aulas de Matemática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos a metodologia adotada para elaboração deste trabalho, a qual trata de um estudo qualitativo do tipo exploratório, realizado durante a abordagem da Função Exponencial com alunos da 1ª Série do Ensino Médio. Para essa escolha, tomamos por base as ideias de Richardson (1999) e Chizzotti (2006), as quais afirmam que essa forma é mais adequada para entendermos as respostas dos alunos às situações propostas.

De acordo com Chizzotti (2006), essa abordagem envolve várias ciências, auxilia na interpretação dos significados, reúne dados relevantes, esclarece questões pertinentes e oferece um detalhamento sobre o contexto e os meios usados para coletar e analisar os temas.

Analisamos e interpretamos as respostas dos alunos seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2017), as quais enfatizam que essa etapa constitui o núcleo da pesquisa. Para as autoras, a *análise* “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (p. 182) e a *interpretação* é a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (p. 183). Para essa atividade, apresentaremos as respostas de três alunos, identificados por Aluno A, Aluno B e Aluno C, bem como os problemas abordados durante as aulas, os quais identificamos por Situação-problema 1, 2, 3, 4 e 5. A vivência dessas atividades ocorreu em dois momentos: o primeiro, nos dias 20 e 21 de setembro de 2021, e o segundo nos dias 27 e 28 do mesmo mês e ano.

A seguir expomos as situações trabalhadas com os alunos e, na seção seguinte, os resultados e discussões, bem como apresentamos e discutimos as respostas que foram dadas.

Situação-problema 1

Certamente você já deve ter recebido alguma corrente de mensagem via aplicativo de mensagens ou rede social, não é? Trata-se de mensagens que, ao final do conteúdo, pedem para ser enviadas para certa quantidade de contatos. Algumas são apenas uma brincadeira, enquanto outras pretendem espalhar fake news (notícia falsa). O maior objetivo das correntes de mensagens é que a quantidade de envios cresça de maneira muito rápida para alcançar muitas pessoas.

Vamos supor que uma corrente peça para ser enviada para outras 3 pessoas e você fará esse envio na 1ª hora. Depois, cada uma das pessoas que receberam a corrente enviada por você farão o envio para 3 novas pessoas na 2ª hora.

Fonte: Dante e Viana, 2020.

A situação-problema 1 foi aplicada na primeira aula do primeiro momento. Nela temos uma contextualização bastante atual e vivenciada sempre, principalmente, nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens, os quais solicitam que sejam enviadas mensagens a um certo número de pessoas, formando uma corrente. O objetivo dessa situação-problema foi fazer com que os alunos percebessem as relações entre as grandezas envolvidas (tempo e quantidade de pessoas), compreendendo quem é a grandeza dependente e a grandeza independente, além de possibilitá-los identificar os conceitos de potenciação envolvidos na questão, através da manipulação aritmética, e verificar se há algum padrão.

Para abordar essa situação, solicitamos que os alunos respondessem os seguintes questionamentos:

- Quantas novas pessoas recebem a mensagem na 1ª hora? E na 2ª hora?
- Seguindo a mesma regularidade, quantas pessoas recebem a mensagem na 3ª hora?
- O que você observou na sequência da primeira à quinta hora? Há alguma regularidade? Como você fez para encontrar as respostas da primeira à quinta hora?

No item *a*, o objetivo é que, através do uso do algoritmo ou por meio de representações pictóricas, os alunos conseguissem calcular a quantidade de pessoas que recebem a mensagem na 1ª hora e na 2ª hora, observando também as potências de base 3. O item *b* tinha a finalidade de saber o número de pessoas que receberam a mensagem na 3ª hora. Logo, com base nas representações do item anterior, e seguindo o mesmo raciocínio, o aluno era capaz de saber o número de pessoas que recebem a mensagem na 3ª hora. Já o item *c* explora uma possível regularidade ou padrão que pode ter aparecido durante as estratégias adotadas para realizar os cálculos das quantidades de pessoas que recebem a mensagem da 1ª até a 5ª hora, também como identificar os procedimentos utilizados pelos alunos para chegar às respostas.

Situação-problema 2

Um influenciador digital, que costuma atualizar o canal com certa frequência, observou que a quantidade de visualizações de um vídeo aumentava em função da quantidade de dias decorridos após a postagem. No 1º dia, ele verificou que havia apenas 10 visualizações. No dia seguinte, o total de visualizações mudou para 100. Após 3 dias da postagem, esse número já havia chegado a 1 000 visualizações.

Fonte: Dante e Viana, 2020.

Na situação-problema 2, novamente temos uma contextualização muito atual na era digital em que vivemos, onde a questão fala sobre um canal de um influenciador digital e explora o número de visualizações de um vídeo que aumentava em função da quantidade de dias. Devido ao pouco tempo, solicitamos que os alunos respondessem essa e a situação-problema 3 como atividade extraclasse.

O objetivo desse problema é fazer com que os alunos percebam novamente a relação entre as grandezas envolvidas, ou seja, o tempo (dias) e o número de visualizações, para que dessa forma, fazendo as manipulações ou o tratamento aritmético e algébrico, possam responder os itens.

No item *a*, é explorada a compreensão do problema, em que os alunos terão que observar a relação entre o total y de visualizações em função da quantidade x de dias que se passaram da postagem. Para isso, os alunos deverão compreender bem as informações do enunciado para responder o que é pedido. O item *b* solicita que os alunos calculem o número de visualizações do 4º e do 5º dia. Então, através da análise das informações do enunciado do problema, da manipulação e do padrão observado, acreditamos que eles podem responder este item. Já no item *c*, o problema explora a compreensão dos alunos em relação ao padrão de crescimento das visualizações, se realmente é comum se ter um número de visualizações descritas no enunciado.

Situação-problema 3

O valor de um veículo vai diminuindo no decorrer do tempo por conta da depreciação e essa redução ocorre de forma exponencial. Se um determinado veículo, que foi comprado por R\$60.000,00, sofre desvalorização de 10% do valor em relação ao ano anterior. Determine o valor do veículo após o primeiro, o segundo e o terceiro ano.

Fonte: Autores

A situação-problema 3 trata de uma contextualização envolvendo a Matemática Financeira, na qual os alunos trabalharão com os conceitos de Porcentagem e Potenciação. No problema é explorada a relação das grandezas envolvidas, o tempo (anos) e o valor do veículo. Dessa forma, os alunos terão que compreendê-lo bem para entender que o valor do veículo diminui de forma exponencial, como também escrevê-lo e resolvê-lo, utilizando linguagens e representações matemáticas próprias.

Situação-problema 4

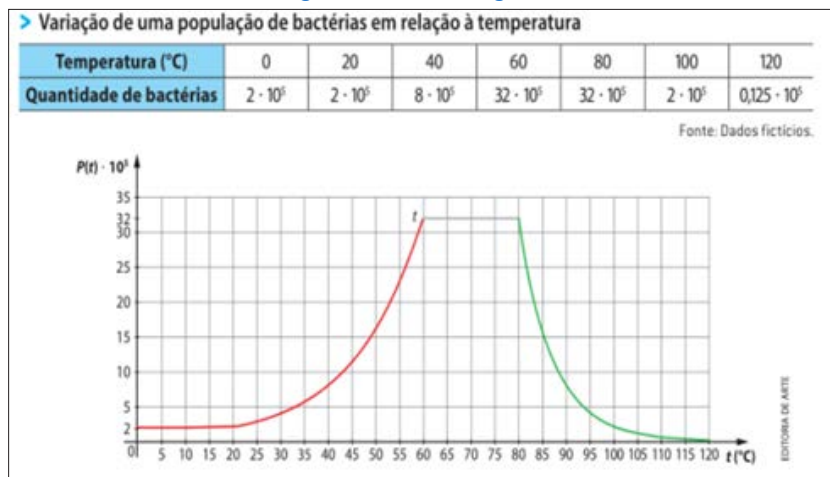
Uma amostra de bactérias foi estudada quanto ao seu crescimento e decréscimo populacional P , em centenas de milhares, em relação ao aumento da temperatura t , em $^{\circ}\text{C}$. Nesse experimento, a temperatura foi aumentada progressivamente, partindo de 0°C e terminando em 120°C , em um período de 24 horas.

Fonte: Bonjorno, Giovanni Júnior e Sousa, 2020.

As situações-problema 4 e 5 foram respondidas e discutidas na segunda aula do primeiro momento, que ocorreu no dia 21 de setembro de 2021.

A situação-problema 4 apresenta desta vez uma situação clássica com amostra de bactérias, a qual envolve a aplicação da Função Exponencial na área de Ciências da Natureza. O problema mostra uma tabela e um gráfico (Figura 1) que trata do crescimento e decréscimo populacional das bactérias em relação à temperatura em $^{\circ}\text{C}$, variando entre 0°C e 120°C no decorrer de 24 horas.

Figura 1 - Tabela e gráfico



Fonte: Bonjorno, Giovanni Júnior e Sousa, 2020.

Nesse problema, temos como objetivo explorar os intervalos de temperatura em que aumentou, diminuiu e onde foi constante. Dessa forma, solicitamos aos alunos que analisassem tanto a tabela quanto o gráfico e respondessem para quais intervalos de temperatura a população de bactérias estudada aumentou, diminuiu ou se manteve estável.

Situação-problema 5

Uma moto foi adquirida por R\$12.000,00. Seu proprietário leu, em uma revista especializada, que a cada ano a moto perde 10% do valor que tinha no ano anterior. Suponha que isso realmente aconteça.

Fonte: lezzi, *et al.*, 2016.

A situação-problema 5 aborda os mesmos conhecimentos que a situação-problema 3, ambas envolvendo conceitos relacionados à Matemática Financeira, como Porcentagem. Nela apresentamos duas questões a serem respondidas pelos estudantes. A primeira pediu que eles representassem em uma tabela o valor da moto depois de 1, 2, 3 e 4 anos da data de sua aquisição. Já a segunda solicitou que escrevessem uma lei de formação (expressão algébrica) que pudesse determinar o valor da moto com o passar do tempo. O problema trata também da importância de os alunos perceberem a relação entre as grandezas presentes.

Nos dias 27 e 28 de setembro de 2021, continuamos a aplicação das atividades utilizando, nesse segundo momento, o GeoGebra para representar geometricamente as funções abordadas nas situações-problema aplicadas anteriormente. Iniciamos a primeira aula desse momento rerepresentando cada situação. À medida em que íamos questionando os alunos, eles davam suas respostas e, ao final de cada pergunta, utilizávamos o GeoGebra para que todos visualizassem o crescimento ou decréscimo exponencial das situações. Além disso, fizemos juntos a representação algébrica de cada uma delas.

Com a formalização algébrica das funções trabalhadas, ao aplicá-las no software, fizemos outros questionamentos a partir da observação dos alunos nos gráficos construídos. Perguntas do tipo: Essa função é crescente ou decrescente? Qual o domínio e imagem dessa função? Com a utilização desse software, é possível ter uma visão mais ampla do problema? No caso do envio de mensagens, como as correntes, o compartilhamento de uma notícia falsa pode se propagar muito rápido? Qual é a sua opinião sobre esse tipo de compartilhamento? Foram respondidas no chat e também oralmente.

Na segunda aula do segundo momento, ocorrida no dia 28 de setembro do mesmo ano, optamos por trabalhar com a formalização da Função Exponencial, haja vista que os alunos compreenderam o significado e aplicações das situações abordadas no primeiro momento, como também as suas respectivas representações geométricas.

Nesse sentido, propomos para essa aula a realização da atividade abaixo, que foi respondida no GeoGebra. Como nem todos os alunos tinham

acesso ao software, compartilhamos a tela do software, e, à medida em que eles iam respondendo, nós dávamos os comandos correspondentes.

1. Analisaremos os gráficos de algumas funções no Geogebra.

a) $f(x) = 4^x$ b) $g(x) = 2^x$ c) $h(x) = 5^x$

Como base na plotagem dos gráficos responda: no que eles se assemelham e no que diferem? São crescentes ou decrescentes? Quais são os domínios e imagens?

2. Analisaremos os gráficos de algumas funções no Geogebra.

a) $f(x) = 0,2^x$ b) $g(x) = 0,8^x$ c) $h(x) = (\frac{1}{2})^x$

Como base na plotagem dos gráficos responda: no que eles se assemelham e no que diferem? São crescentes ou decrescentes? Quais são os domínios e imagens?

Nessa atividade, o objetivo foi possibilitar ao aluno a associação entre as unidades simbólicas do registro algébrico e as variáveis visuais pertinentes do registro gráfico da Função Exponencial. Os dois itens presentes na atividade foram elaborados com o intuito de contribuir com o estudo dessa função através das representações algébrica e gráfica.

No item 1, o objetivo foi verificar se os alunos percebiam que as três funções são crescentes, que cada função cresce de maneira diferente e se eles associaram a esses dois acontecimentos a base das potências presentes nos registros algébricos das funções. Já no item 2, queríamos verificar se os alunos compreendem que as três funções são decrescentes, se eles identificam que o decréscimo das três funções ocorre de maneiras diferentes e se eles associam a esses dois acontecimentos a base das potências.

Essa atividade e a utilização do GeoGebra possibilitaram aos alunos compreenderem que uma Função Exponencial pode ser escrita na forma $f(x) = a^x$. Após abordarmos essa notação, perguntamos o que acontece quando o valor de a , a base, é maior que 0 ($a > 0$) e quando a base é maior que 1 ($a > 1$), a fim de que eles percebessem que a função é crescente. Perguntamos o que acontece quando $a > 0$ e $a < 1$. Com isso, esperávamos que eles percebessem que a função é decrescente. Outras perguntas foram feitas, como, por exemplo, o que acontece quando o valor de a é igual a 1 ($a = 1$). O intuito era que eles percebessem que se $a = 1$, então a função será constante, o mesmo ocorrerá se $a = 0$. Em seguida, questionamos sobre o que acontece quando $a < 0$, ou seja, quando é negativo. O objetivo era que eles percebessem, geometricamente, que a função não está definida para um valor negativo.

Finalizamos esse segundo momento perguntando aos alunos, a partir da análise do gráfico, qual é o domínio e imagem de uma Função Exponencial.

Diante das respostas dadas, nosso objetivo era que eles percebessem que, ao usar todos os valores do domínio, não havia nenhuma restrição e, portanto, o domínio de uma Função Exponencial pode ser representado por todos os números reais, que a imagem dessa função são os reais positivos e que a base tem de ser maior do que 0 e diferente de 1. Dessa forma, finalizamos definindo a função exponencial da seguinte forma: $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}_+^*$, tal que $f(x) = a^x$, com $a > 0$ e $a \neq 1$.

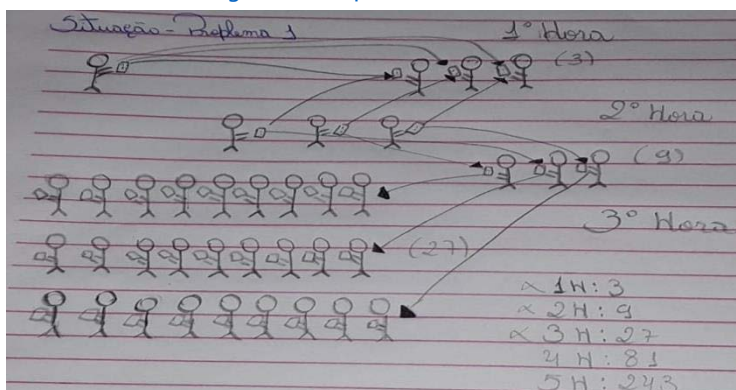
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos e discutiremos as respostas dos alunos dadas às situações que foram propostas no primeiro momento, considerando os registros de representação semiótica na aprendizagem da Função Exponencial. Consideramos que todas as respostas são importantes e descrevem o entendimento dos alunos sobre o objeto estudado, mas neste trabalho discutimos apenas as respostas dos alunos A, B e C às situações-problema 1 e 3.

A primeira aula do primeiro momento ocorreu pela Plataforma Google Meet e participaram cinco alunos.

Na situação-problema 1, o aluno A necessitou de registros pictóricos para responder os itens: a , b e c . Como podemos observar, ele valeu-se do raciocínio multiplicativo, fazendo a distribuição um para muitos. Consideramos que, dada a série em que ele se encontra, esse tipo de representação faz parte do contexto com alunos de etapas anteriores, porém ele conseguiu compreender e responder corretamente o que havia sido solicitado.

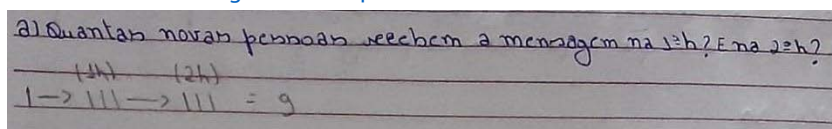
Figura 2- Resposta do Aluno A



Fonte: Autores

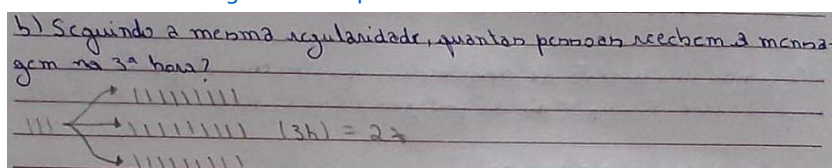
O aluno B utilizou um esquema diferente do aluno A. Na resolução dos itens *a* e *b*, o aluno B usou uma forma de representação simbólica, por meio de traços, para demonstrar a evolução em relação ao conhecimento de diferentes formas de representar.

Figura 3 - Resposta do Aluno B - item a



Fonte: Autores

Figura 4 - Resposta do Aluno B - item b



Fonte: Autores

Já o aluno C demonstrou entendimento e domínio sobre uma situação multiplicativa, ao usar uma sentença matemática para responder os itens *a* e *b*.

Figura 5 - Resposta do aluno C - item a

1 hora = 3
2 hora $3 \times 3 = 9$
eu entendi isso

Fonte: Autores

Figura 6 - Resposta do aluno C - item b

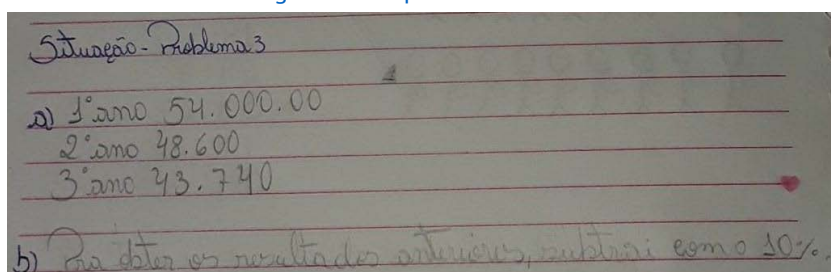
3 hora $3 \times 9 = 27$

Fonte: Autores

Sobre o uso das representações semióticas, Damm (2010) afirma, com base nos estudos de Duval, que sem elas torna-se impossível a construção do conhecimento matemático pelo sujeito que aprende. Nesse mesmo sentido, Nunes *et al.* (2009) afirmam que os registros utilizados são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo dos estudantes.

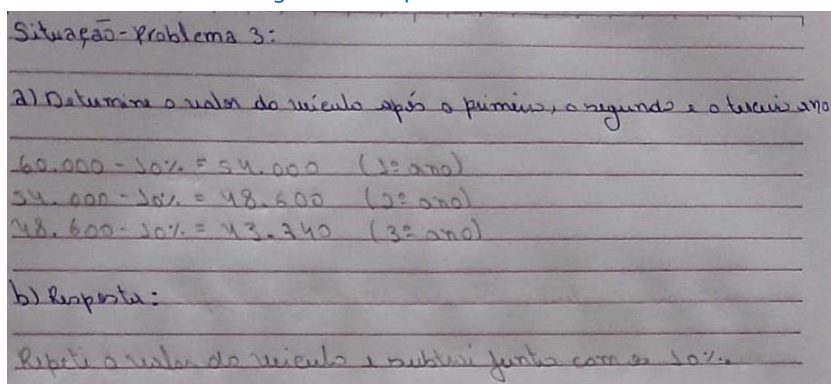
Quanto às respostas dadas à situação-problema 3, identificamos a compreensão dos alunos A, B e C, além da identificação de que a situação trata de uma função decrescente, pois à medida em que o tempo passa o valor do veículo diminui. Outra observação importante, que precisa ser destacada, é o fato desses alunos entenderem os conceitos relacionados ao uso de porcentagens.

Figura 7 - Resposta do aluno A



Fonte: Autores

Figura 8 - Resposta do aluno B



Fonte: Autores

Figura 9 - Resposta do aluno C

00:29:56.361, 00:29:59.361
: 1º Ano: 54.000.00

Aluno A 2º Ano: 48.600
3º Ano: 43.740

Aluno c 00:31:29.827, 00:31:32.827
: o meu deu isso também

Fonte: Autores

As respostas dos alunos revelaram que a Resolução de Problemas, assim como tem sido destacado nas pesquisas contemporâneas, auxilia de modo significativo a compreensão, aprofundamento e consolidação do conhecimento matemático. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho, além de relatar nossas experiências, enquanto residentes do Programa de Residência Pedagógica e professor titular da turma investigada, contribui não só para o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica, mas, principalmente, para a aprendizagem dos alunos no que tange aos conceitos envolvendo Funções Exponenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre propostas de ensino para abordar objetos de conhecimento matemático sempre estiveram em discussão no âmbito da Educação Matemática. É notório que essas discussões e as novas perspectivas educacionais têm contribuído de modo significativo para o ensino e aprendizagem da Matemática.

Nesse sentido, propomos neste trabalho o ensino da Função Exponencial, baseado na Resolução de Problemas, como metodologia de ensino, e o uso do software GeoGebra, enquanto recurso didático para auxiliar na aprendizagem dos discentes, com a finalidade de distanciar a nossa prática dos modos ditos tradicionais e proporcionar a identificação dos significados do tema apresentado. A nossa escolha pela adoção dessa metodologia e desse recurso é pela importância que ambos possuem no processo pedagógico, o que configura em uma forma inovadora de ensinar os conceitos envolventes.

Enquanto alunos do curso de graduação em Matemática e professor preceptor, percebemos que a RP e o uso do software nos auxiliaram a desenvolver cada momento realizado, mais ainda, fizeram com que nossos alunos compreendessem os problemas propostos e encontrassem suas soluções, por meio de estratégias variadas, resultando, assim, na vossa aprendizagem e na aproximação deles com a cultura digital. Isso ocorreu porque, quando entregamos as situações para os alunos, pedimos que eles respondessem conforme o entendimento de cada um e com os seus próprios procedimentos, considerando os conhecimentos prévios deles e os estimulando a serem protagonistas das suas próprias aprendizagens.

Além disso, a análise e discussão das respostas dadas pelos alunos tem muito a contribuir para a formação de professores, isso porque não basta somente ensinar, mas também é preciso refletir sobre o que, para que e como se deve ensinar. Julgamos que essa reflexão é necessária para percebermos que o ensino contemporâneo está em constante evolução.

Dentro do contexto que estamos vivenciando, isto é, em um período de pandemia, ocasionado pelo coronavírus, muitos alunos e até mesmo os professores sentem-se desmotivados. Sendo assim, nos sentimos na responsabilidade de adotar uma prática que resultasse na participação ativa dos alunos durante o processo e não que ficassem apenas ouvindo a exposição dos conteúdos.

Temos a convicção de que nosso trabalho não limita a implementação de outros dessa natureza, mas consideramos sua relevância para o avanço científico e para o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas, no âmbito do objeto de conhecimento apresentado.

Dessa maneira, os resultados demonstraram que a Resolução de Problemas e o GeoGebra facilitam a compreensão dos conceitos que envolvem Função Exponencial, contribuem para a prática pedagógica, para entendimento da Matemática e, principalmente, para uma formação crítica dos estudantes, conforme está estabelecido na BNCC, bem como a necessidade do incentivo de novos estudos sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; SOUSA, Paulo Roberto Câmara de. **Prisma matemática: funções e progressões**. 1 ed. São Paulo: Editora FTD, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 01 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em 03 out 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

COELHO, José Renato Paveis. **O GeoGebra no ensino das funções exponenciais**. Dissertação (mestrado profissional)- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2016. Disponível em:<<https://uenf.br/posgraduacao/matematica/wp-content>>. Acesso em 06 out 2021.

CONDI, Renata. Cultura digital? E agora? **EDUCATRIX**. São Paulo, ano 10, nº 20, p. 62-65, 2021.

DAMM, Regina Flemming. Registros de representação. IN: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara. (organizadora). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2010.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

DANTE, Luiz Roberto; VIANA, Fernando. **Matemática em contextos: função exponencial, função logarítmica e sequências**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2020.

HEPP, Felipe Diego. FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. A aprendizagem mediada pelo uso do software GeoGebra. **Manancial: Repositório Digital da UFSM**. 2014. Artigo disponível em:<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11716>>. Acesso em 02 out 2021.

IEZZI, Gelson. et al. **Matemática: ciência e aplicações**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

JUSTULIN, Andresa Maria. NOGUTI, Fabiane Cristina Hopner. Formação de Professores e Resolução de Problemas: um estudo a partir de teses e dissertações brasileiras. IN: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; LEAL JUNIOR, Luiz Carlos; PIRONEL, Márcio. (organizadores). **Perspectiva para resolução de problemas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDONÇA, Mariana Silva; PIRES, Rogério Fernando. Um estudo sobre a aprendizagem de Função Exponencial no Ambiente Computacional. **Revista Brasileira de Informática na Educação- RBIE**. Brazilian Journal of Computers in Education. V. 26, n. 2. 2018. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/6591>>. Acesso em 06 out 2021.

MORAIS, Rosilda dos Santos; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; LEAL JUNIOR. Resolução de Problema, uma matemática para ensinar?. IN: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; LEAL JUNIOR, Luiz Carlos; PIRONEL, Márcio. (organizadores). **Perspectiva para resolução de problemas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

NUNES, Terezina. *et al.* **Educação Matemática 1: números e operações numéricas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Michelle Noberta Araújo de. **Análise da contextualização da Função Exponencial e da Função Logarítmica nos livros didáticos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em:<<http://dSPACE.sti.ufcg.edu.br:8080>>. Acesso em 01 out 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SERRAZINA, Lurdes. Resolução de problemas e Formação de professores: um olhar sobre a situação em Portugal. IN: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; LEAL JUNIOR, Luiz Carlos;

PIRONEL, Márcio. (organizadores). **Perspectiva para resolução de problemas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

GEOGEBRA: Matemática Dinâmica para Todos. Versão 6.0.652.0-wsuite. International GeoGebra Institute: Markus Hohenwarter, 2021. Disponível em: <http://www.geogebra.org/>. Acesso em: 28 set. 2021.

A SAGA DO ANALFABETISMO E A PANDEMIA COVID-19: HISTÓRIA TRISTE EM MOMENTO ATUAL TRISTE

HERCULES GUIMARÃES HONORATO

Mestre em Educação. Pesquisador do Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação
– RJ, hghhhma@gmail.com;

MARCELA DUARTE-HERRERA

Mestre em Educação da Universidade Del Valle – Cali, Colômbia, maduhe@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor-aluno, na perspectiva do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil durante a pandemia de Covid-19. Este artigo é um trecho de um estudo maior sobre analfabetismo, um diálogo entre Brasil e Colômbia. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como técnicas exploratórias iniciais a pesquisa documental e bibliográfica, partindo da seguinte questão: Como se desenvolve a relação professor-aluno neste período pandêmico? O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construído pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser evidenciado pelo excessivo número de analfabetos ainda neste século. O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar, não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. A transição das atividades escolares formais e presenciais para a virtualidade, principalmente na EJA, trará diversos efeitos, como o aumento das desigualdades educacionais, com tendências de desmotivação e abandono do processo formativo do aluno. Nesse sentido, o trabalho docente de jovens e adultos deve ser amparado por elementos do direito à cidadania e à formação humana, por meio da construção de uma relação que busque uma educação de qualidade, com aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Analfabetismo, Pandemia COVID-19, Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo [...]
Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa”.

(Álvaro de Campos¹)

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2005). Bauman (1999, p.67) nos deixa claro que o “[...] significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. Dentro dessa desordem de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), agência da ONU criada para coordenar o desenvolvimento regional, a pandemia chegou à América Latina em um momento de baixo crescimento econômico e tenderá a levar 28,7 milhões de pessoas à pobreza, um aumento de 4,4% com relação a 2019. A crise terá maiores impactos sobre os mais vulneráveis, idosos, jovens desempregados, subempregados, mulheres, trabalhadores desprotegidos e trabalhadores migrantes, com consequente aumento da desigualdade (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, 2020). Os impactos sociais mostram um aumento das taxas de pobreza e extrema pobreza e a persistência das desigualdades. “Nesse contexto, a crise terá repercussões negativas na saúde e na educação, bem como no emprego e na pobreza” (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, 2020, p.9).

1 Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Tabacaria, de 1928, publicado em 1933 na Revista Presença. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_\(poema\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_(poema)). Acesso em: 06 ago. 2020.

O professor Moacir Gadotti (2008, p.59) ressalta que “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou”, deixando claro que, ratificado pelo art. XXVI, da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), há o direito universal à instrução, esta que deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; e obrigatória. Caminhando *pari passu*, em um contexto atual, temos a Agenda 2030 da própria organização (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), que em seu objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) nº 4 (quatro), onde deveremos procurar assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos estabelece a determinação para acabar com a pobreza e a fome, garantindo que todas as pessoas possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

A pobreza que tenderá a aumentar, o desemprego que caminhará para um aumento considerável pela paralização das economias, e, nesse mesmo rumo, soma-se a circulação de pessoas que ficou compulsoriamente dificultada com um distanciamento social. As instituições de ensino pararam por um período incerto, fecharam suas portas, pois ainda não é sabido o que vai acontecer nos próximos dias, meses ou mesmo anos. Ensinar é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor, em qualquer época e lugar. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes, independente do nível escolar – crianças, jovens ou adultos - aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário na formação do cidadão.

O ensino e aprendizagem foram se adaptando e se moldando, via educação a distância ou como ficou conhecido no Brasil como “ensino remoto”, quando os ambientes familiares foram adaptados a serem salas de aula improvisadas, ocasionando um conjunto de medos e incertezas quando ao futuro do estudante. Esta pesquisa, portanto, é um recorte de um amplo estudo de caso que foi realizado pelos autores, por intermédio de um diálogo Brasil e Colômbia, de um tema ainda pouco discutido mesmo nos dias atuais – o analfabetismo - um símbolo claro da exclusão social e que também padece, em grande medida, com o fechamento das escolas no combate ao COVID-19, da sua erradicação.

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor e aluno, sendo este um indivíduo analfabeto, na visão de docentes em atividades na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Este estudo se torna relevante, em

especial por apresentar um tema importante e muito pouco discutido na atual conjuntura de nossas sociedades tecnológicas e globais, além do que há poucas investigações que procuram apresentar o analfabetismo e o seu legado de invisibilidade da pessoa (WINCK, 2019). Não será tratado o analfabetismo digital, mas o analfabetismo absoluto e funcional. Importante ratificar que este tema tem seu caminho no atual estado de pandemia com o fechamento das escolas.

Este artigo está dividido em três seções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia empregada, ou seja, o caminho escolhido para o atingimento do objetivo central colimado. A segunda trata do estado da arte levantado no Brasil sobre o analfabetismo na conjuntura atual, seus principais conceitos, sem esquecermos do arcabouço estruturante da história que nos levou a termos um contingente considerável de analfabetos ainda neste século. Na última seção são apresentados as análises e discussões inerentes ao objeto deste estudo em função da coleta de dados de professores em atividades na EJA na cidade do Rio de Janeiro.

Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Como está se desenvolvendo a relação professor e aluno - jovem e adulto em alfabetização - nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19?

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p.163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. O caminhar deste estudo contou ainda com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer relações sobre o analfabetismo, a relação professor-aluno e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, sobre a continuidade do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com as escolas fechadas.

Como já informado, este estudo é um recorte de um estudo de caso sobre o tema do analfabetismo, um diálogo que foi realizado entre Brasil e Colômbia. Para o estudo citado, foi construído, como instrumento de coleta de dados, um pequeno questionário, com duas perguntas fechadas e quatro

abertas e disponibilizado via *google forms* na internet, com distribuição para professores da EJA de ambos os países. Foram 12 os professores brasileiros que retornaram o questionário preenchido. Como o estudo tem como foco a relação professor e o aluno jovem e adulto em alfabetização e a pandemia COVID-19, das perguntas abertas, apenas a última foi analisada, pois está diretamente ligada ao objeto de estudo.

De posse do resultado do questionário, estruturado no quadro teórico, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia COVID-19, relação professor e aluno, estudante analfabeto, ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao iniciarmos um estudo que tem como base a educação, que em grande medida representa um fato social, visto que ela se impõe, segundo Freitag (1984, p.16), coercitivamente a pessoa que, “[...] para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais [...]”. Essa autora ainda afirma ainda que ela sempre expressa uma doutrina pedagógica com base na concepção de homem e sociedade, cujo processo educacional caminha por instituições específicas, como a família, a escola, a comunidade e a igreja.

Partindo-se desse olhar, entramos em um conceito que se adere ao sentido da educação em um contexto concreto, o da formação da identidade do cidadão integrante de uma sociedade, que Stuart Hall (2005) nos deixa claro que ela é formada na interação entre o eu e a própria sociedade. Esse autor afirma que ela “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro dos indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. (HALL, 2005, p.39, grifo do autor). Se juntarmos os grifos desse autor teremos uma relacionamento importante entre o indivíduo e a sociedade: o seu caráter de pertencimento e o do ser reconhecido.

Em estudo sobre os “desconceitos” que são expostos em relação ao indivíduo analfabeto, o professor Alceu Ravanello Ferraro (2004, p.112), um dos estudiosos do tema no Brasil, transfere para o leitor que existem formulações enviesadas conceituais, “que representam antes munção para o uso na luta ideológico-política, do que instrumentos de análise científica da realidade social”. E assim, encontramos em nossas leituras o analfabeto:

ser invisível, cegos sociais, baixa autoestima, excluído, separação social, homem perdido, natural inferioridade, subcidadão, cidadão incompleto, ralé brasileira, ignorante, cegueira, preguiçoso, doente, erva daninha, incapaz, perigoso socialmente, estúpido, inconsciente, populacho ignaro, bronco, marginal entre outros adjetivos depreciativos (LEÃO, 2012; SOUZA, 2006; FERRARO, 2002, 2004; ANDRADE; MOREIRA, 2019; FREIRE, 1981; VILAS BOAS; HOLANDA; CASTRO, 2019; BARBOSA; DELAGUETTI, 2015).

O analfabetismo não pode e nem deve ser considerado como uma doença, um “desconceito” preconceituoso, que deve ser curado, mas um problema social a ser resolvido por todos para que o indivíduo analfabeto possa viver com dignidade (BARBOSA; DELAGUETTI, 2015). O analfabetismo é consequência da negação de um direito e não será eliminado sem a mobilização da sociedade (GADOTTI, 2008, p. 19). Paulo Freire (1982, p.11), em seu livro “Educação e Mudança”, deixa-nos claro que:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos.

A partir desse ponto, alguns conceitos principais devem ser expostos, como: analfabeto absoluto, analfabeto funcional e letramento. Analfabeto absoluto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) seria a pessoa que se declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além de incluir aqueles que relatam que aprenderam a ler, mas já o esqueceram (PAINI *at al.*, 2005). O analfabeto funcional, em síntese e segundo Winck (2019), seria as pessoas com menos de quatro anos de estudos. O letramento seria o indivíduo que sabe ler e escrever, porém não necessariamente as utiliza em sua vida cotidiana (PAINI *et al.*, 2005). Gadotti (2008, p.14) esclarece que se a pessoa alfabetizada “não usa o que conhece, acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado”.

O analfabetismo no Brasil é histórico. Tem sua origem na chegada dos europeus em terras de além mar, que viria a ser o Brasil, onde “encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai” (FAUSTO, 2006, p.37). A chegada dos portugueses representou uma verdadeira catástrofe para os índios, pois os “[...] índios que se submeteram

ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes (FAUSTO, 2006, p.40).

Os colonizadores lusitanos não se preocupavam com a sua colônia e nem com os seus habitantes. A produção econômica no período colonial era agrícola, com uma sociedade agrária, latifundiária e escravista. Com este tipo de sociedade, segundo Ferraro (2012, p. 47), se tivéssemos uma instrução primária efetiva, a elite colonizadora “teria cavado a própria sepultura se houvesse o alargamento da escolarização e alfabetização do povo”. Em 1872, quando foi realizado primeiro censo brasileiro, uma taxa elevadíssima de analfabetos foi verificada: nada menos que 78% para toda a população de dez anos ou mais, contanto pessoas livres e escravas. O analfabeto não tinha direito a voto, o que só foi corrigido mais de 100 anos depois, na atual Constituição Cidadã, de 1988 (BRASIL, 1988).

Atualmente, sendo o Brasil uma país continente e com uma população de mais de 200 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). O que se poderia inferir é que o quantitativo exposto seria, em grande medida, de pessoas adultas, o que não retrata a realidade atual. O que se verifica é um crescimento dos jovens brasileiros que estão com acesso restrito a escola, uma permanência precária e uma qualidade do ensino e aprendizagem comprometida (PAINI *et al.*, 2005).

A Constituição brasileira (BRASIL, 1988), em seu inciso I do art. 208, estabelece como dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia assegurada do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O que podemos asseverar é que existe uma preocupação em erradicar o analfabetismo, tanto na Carta Magna quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (BRASIL, 2014). Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018), com dados levantados em 2018, temos 30% da população brasileira adulta com o alfabetismo rudimentar, que, em síntese, seriam os analfabetos absolutos e funcionais.

No combate ao analfabetismo, foi criada pelo governo federal a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permitindo que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação

para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2020). Normalmente as aulas são ministradas a noite, quando as salas de aula estão vazias das turmas regulares do fundamental ou médio.

Costa e Bresolin (2019, p.101) argumentam que “as escolas ainda carecem de uma infraestrutura de qualidade, os profissionais que atuam na EJA ainda não tem uma formação específica para este público”. Paulo Freire (1981), em seu método de alfabetização de adultos, afirma que o ato de ensinar não deve ser mecânico, como um depositar de palavras, sílabas e letras, devendo-se dar um valor especial à experiência existencial dos alfabetizandos. Por esse trilhar, existe o “Ato de Conhecimento”, que para que exista, “o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1981, p.40). Gadotti (2008, p.51) realça também a importância na formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, “a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora”.

Segundo Libâneo (1994, p.29) “O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos”. É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, ainda mais se adultos, podemos proporcionar-lhes possibilidades de exercer o seu direito à educação.

A sala de aula é o *lócus* onde a relação professor e aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008, p.86) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Um ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor e aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Temos que estar convencidos de que todos os alunos são importantes, que é nossa vontade fazer com que todos participem

e vejam que a relação tem que ser igual aos elos de uma corrente, fortes e unidos em um determinado objetivo. Um bom relacionamento com nossos alunos, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de estruturas fortes para o caminhar autônomo dos mesmos.

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos, independente se adultos, para além do currículo acadêmico. O papel docente está em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2008, p.118). Conteúdo sem contexto, na prática docente não gera significado.

No momento em que o ensino remoto foi o caminho escolhido por boa parte das redes de ensino, podemos afiançar que no caso em estudo, da educação de jovens e adultos, tal situação, em grande medida, não teve um ajustamento correto, em especial devido a: (i) falta de acesso a internet de qualidade e gratuita; (ii) de ambientes propícios e tempo disponível para o estudo em casa, depois de uma jornada de trabalho; (iii) a não existência de computadores ou o uso restrito do celular; (iv) não preparação docente e discente para o uso das mídias eletrônicas; (v) o analfabetismo também digital do alunado; (vi) desmotivação do alunos pela falta de contato direto e imediato com seu professor, importante no trato do adultos em alfabetização, o que não aconteça na sala de aula presencial.

O analfabeto, que antes era diagnosticado como fruto da pobreza e da marginalização, passou a ser, atualmente, como efeito de uma pobreza gerada por uma estrutura social injusta e não igualitária (SOARES, 1996 apud COSTA; BRESOLIN, 2019, p.97). O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida. Necessita dos seus pares para o seu desenvolvimento e formação. A gênese da construção sócio-política do homem acontece por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Barbosa e Delagueti (2015) se somam ao nosso pensamento quando apresentam que o indivíduo, qualquer que seja, não deseja ser analfabeto, um cidadão incompleto, com baixa estima, exclusão social e não pertencimento.

Foi lançado em outubro de 2020, o documento 10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020 é uma ação da Rede Comunica Educação, composta 14 sociedades científicas e entidades acadêmicas e de

classe da área da educação. O princípio dez trata da garantia da qualidade social, resume para os futuros prefeitos e vereadores brasileiros que temos 11 milhões de analfabetos com idade a partir de 15 anos e que esse número se conecta com “a pobreza, o subemprego e a discriminação, deixando determinados grupos em destacada vulnerabilidade social em relação ao restante da população” (REDE COMUNICA EDUCAÇÃO, 2020, p.26). Tais conexões também foram apresentadas no quadro teórico levantado, o que afirma que a mitigação do analfabetismo deve ser uma ação de todos os integrantes da sociedade, incluindo, com certeza, os poderes executivo e legislativo.

ANÁLISES E DICUSSÕES

Como participado na introdução e também na metodologia, este artigo é um recorte de um estudo maior, que abriu um diálogo Brasil Colômbia sobre o tema do analfabetismo nestes países. O instrumento de coleta original contou com duas perguntas fechadas, que trataram respectivamente da experiência e modalidade de contrato dos professores em atividades em turmas de EJA, do primeiro ciclo, ou seja, na alfabetização de jovens e adultos. Os sujeitos deste estudo são professores do município da cidade do Rio de Janeiro.

Os respondentes totalizaram 12 professores assim distribuídos em relação a sua experiência profissional na educação de jovens e adultos: (i) sete com mais de dez anos; (ii) um com sua experiência entre seis e dez anos; e (iii) quatro com até cinco anos de experiência. Podemos verificar que a maioria respondente tem mais de dez anos de docência nesse tipo de ensino, o que se mostra importante, visto que a EJA é uma política de Estado, que tem que caminhar com uma educação de qualidade ao adulto em alfabetização, que tenderá a formação para uma boa cidadania com uma inclusão social efetiva, no seu emponderamento e pela solidariedade criada entre docentes e discentes.

Em relação ao regime de trabalho dos professores respondentes, verificamos a não existência de voluntários, enquanto a maioria representativa de nove foram nomeados exclusivamente para professores alfabetizadores e três foram contratados para uma ação direta na EJA. O que isso afiança é que existe uma preocupação de termos professores com vínculo empregatício no município do Rio de Janeiro, em especial os nomeados em concurso público. Gadotti (2008) estipula três condições básicas para um movimento exitoso na alfabetização de jovens e adultos: (i) empenho e organização dos

movimentos sociais; (ii) vontade política da administração, nesse ponto está o poder público; e (iii) apoio da sociedade.

A pergunta que foi foco este estudo foi a seguinte: Como está se desenvolvendo a sua relação professor e aluno nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19? A fim de complementar o nosso questionamento, solicitamos aos professores que expusessem os relatos “marcantes” de experiências positivas e negativas. A análise foi desenvolvida na leitura das respostas ancoradas no referencial teórico levantado, e caso seja necessário expor algumas das respostas literalmente, a mesma foi transcrita, citando apenas o bigrama P1 até P12, como fator importante na manutenção do anonimato da fonte.

O respondente P2 apresentou pontos importantes que foram também destacados no referencial teórico, que deixaram claro a importância de uma relação positiva e concreta do professor alfabetizador com seus alunos.

[...] primeiramente é importante criar o vínculo do afeto. compreender que educação de adultos vai para além da leitura da palavra. são pessoas recheadas de histórias e de vida que jamais podem ser desprezadas. neste momento, mais do que nunca, as atividades são balizadas em ações de humanização! fazer contato com alguém que não fala a muito tempo. assistir um vídeo de uma música e cantar o trecho que mais chamou atenção.

O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar, não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. Os professores alegaram que foi um grande desafio que estão vivendo nesse período. P1 comenta que tem contato com cerca de 50% dos seus alunos, com pouco retorno das atividades que propõe, em especial pelo analfabetismo também familiar e digital, além de “falta de internet; apenas um aparelho celular para o uso de várias pessoas”.

O reconhecimento que estamos vivendo uma período de disruptura social e emocional está claro nas palavras de P4, que procurou tanto o aspecto positivo quanto negativo, mas conclui e reconhece que o momento requer esse afastamento,

O ponto positivo é que professores e alunos perceberam que a tecnologia é uma ferramenta de extrema importância para

o nosso século e sem ela estamos estabilizados, sem fazer avanços necessários. O ponto negativo é a distância, a falta de contato físico, o olho no olho que para a educação esses contatos são de extrema importância.

Este ponto negativo levantado é de extrema importância na relação professor-aluno, quando a perda do olho no olho, do contato direto, de tirar as dúvidas no momento que surgem e que não se acumulam, deixam claro que a sala de aula presencial alavanca uma relação positiva no caminhar do alfabetizante em sua busca de reintegração social via educação.

Uma situação que no pós-pandemia deve ser muito discutida, ou seja, o aumento que poderemos ter nas desigualdades educacionais, e porque não dizer para o caso em estudo, também sociais e econômicas. O professor respondente P5 transparece sua preocupação ao apresentar que “A maioria dos alunos são empregados domésticos, da construção civil e trabalho informal. Muito difícil desenvolver objetivo pedagógico com quem esta saindo diariamente das suas casas, com medo da doença é também do desemprego”.

O que verificamos é que o professor está se reinventando, e com a sua forma de ensinar sendo moldada ao tempo, ao espaço e ao seu dia a dia, não deixando ninguém para trás, pois soluções devem ser buscadas, estratégias da arte de ensinar devem ser tentadas. P5 ainda ressalta que “o ponto positivo é que mesmo sendo um grupo de pessoas que ainda não adquiriram a habilidade da leitura e da escrita. Não estamos permitindo romper o vínculo. Usamos o *WhatsApp*. Para ouvir histórias, poesias, relatos, trocar receitas, entre outros.

O espaço da sala de aula é o local de ação do professor, onde atua como uma pessoa que busca construir conhecimento por intermédio da sua relação com seus alunos. P10, reafirma tal situação de fechamento compulsório das escolas, ao retratar que “A ausência do espaço escolar e a interação social são fatores muito prejudicados neste processo”, o que não nos deixam dúvidas. Uma outra visão do comportamento humano com solidariedade, reflexão e aprendizagem foi o que apresentou P12 em sua resposta, porém, refletido nos demais respondentes não citados, um sentimento de impotência por não alcançar os objetivos, estresse, dificuldade de lidar com as tecnologias.

Podemos verificar que os professores alfabetizadores têm a preocupação constante com seus alunos, em especial nas condições atuais que estamos vivendo no mundo. O enfoque da alfabetização deixa de ser pedagógico, passando para um olhar predominantemente sociológico. Como

síntese desta seção podemos citar uma frase de Paulo Freire (2008, p. 23), retirada do seu livro “Pedagogia da Autonomia”, onde esse autor deixa claro que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

O responsabilidade pelo fracasso das pessoas analfabetas e a sua exclusão da sociedade não pode ser totalmente colocada em suas costas. Um conjunto de fatores contribuem para isso nos dias atuais, como: (i) precariedade do sistema de ensino; (ii) infraestrutura de qualidade nas escolas; (iii) um processo lento de alfabetização; (iv) formação específica dos professores para esses alunos; (v) condições materiais de sua existência, a pobreza e estrutura social não igualitária; (vi) dicotomia entre estudo e trabalho; (vii) a escola excludente; (viii) prioridade nos investimentos necessários na Educação de Jovens e Adultos; (ix) falta do envolvimento efetivo da sociedade; e (x) direitos constitucionais negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da epígrafe introdutória deste artigo teve uma motivação principal. Quando um poema de 1928 foi o escolhido, que procurou retratar a angústia vivida por uma pessoa entre a sua realidade e o seu sonho, entre o seu pessimismo e até a sua morte. O fracasso que é sentido e demonstrado pelo indivíduo jovem ou adulto analfabeto nas primeiras três linhas do poema, “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. [...]”. Os “desconceitos” que foram listados anteriormente se somam ao não ser nada, pois nunca serão nada e não podem querer mais nada, pois já são adultos e o tempo não volta mais.

O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construídos pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. O tema é relevante, mas pouco discutido ou pesquisado. Fala-se e escreve-se sobre grau de alfabetização, mas a raiz do problema que restringe o desenvolvimento da pessoa, lembrando que somos seres sociais e moldados historicamente, incompletos, em constante busca por um lugar ao sol, em um mundo que, no momento, passa por uma das piores fases de sua existência, com o advento de uma emergência sanitária.

A passagem das atividades formais e presenciais para a virtual, em especial na educação de jovens e adultos, infere-se que trará diversas

consequências, com um aumento nas desigualdades educacionais, com tendências da desmotivação desse aluno que trabalha o dia todo, em subemprego e na economia informal, tendo que estudar a noite, em condições não desejadas. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que o contato constante e motivacional com os estudantes deve partir dos professores, atraindo o seu aluno nas mais diversas formas comunicativas, nem que seja por intermédio de trocas de receita de bolo.

A relação professor e o aluno, no caso de jovens e adultos em processo de alfabetização com certeza está prejudicada. A pessoa que procura o caminho da volta aos bancos escolares creem que a educação, como prevista em nossa constituição, é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, e que assim deixarão de ser invisíveis como cidadãos, se qualificando melhor para o trabalho e melhoria social. Uma frase síntese, transcrita do livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire (1982), que se encaixa muito bem onde uma pessoa analfabeta deseja chegar: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sobra dos outros”.

Devemos ter, enquanto sociedade, condições de reforçar a busca constante por uma educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira e significativa. O trabalho docente deve ser respaldado com elementos do direito à cidadania e a formação humana, apresentando sempre que por intermédio da educação, mesmo que na atualidade, é o processo que acarreta com certeza uma mudança social tão desejada por qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em 13 nov. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.

ANDRADE, A. C.; MOREIRA, M. S. Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política. **Revista FIDES**, Natal, vol. 10, n. 2, p. 128-139. jul./nov. 2019.

BARBOSA, E. A.; DELAGUETTI, S. Eu sou analfabeto, e você? Considerações sobre a leitura e compreensão de uma invisibilidade brasileira. In: **Novas fronteiras da Psicologia Social**: o que nos aprisiona e o que nos liberta. 2016.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA [CEPAL]. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales”. **Informe Especial COVID-19**, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, C. K. V.; BRESOLIN, F. Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. **Caderno Intersaberes**, v. 8 n. 14, p.91-105, 2019.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12 ed. 1. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2006. (Didática, 1).

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 2020.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br>. Acesso em: 21 maio 2020.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educative. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1). ISBN: 978-85-60867-05-9.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Conheça o Brasil – População**: Educação. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LEÃO, M. de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Revista Aedos**, v. 4, n.11, p. 602-615, set. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAINI, L. D. *et al.* Retratos do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, PR, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

REDE COMUNICA EDUCAÇÃO. **10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOUZA, J. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

OLIVEIRA, A. **Tudo sobre EJA**: o que é e como funciona? 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VILAS BOAS, G. B.; HOLANDA, M. J. B. de; CASTRO, A. C. Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. **Revista Projeção e Docência**, v.10, n.1, p.142-153, 2019.

WINCK, F. **Analfabetismo funcional entre vestibulandos dos cursos de graduação em Letras, História e Jornalismo**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Santa Cruz do Sul, RS, UNISC: 2019.

A SOCIEDADE ARGENTINA NO PERÍODO DITATORIAL: UM OLHAR CRÍTICO COM BASE EM BOURDIEU

KATIA MARIA AMORIM BRANDÃO ANTONIOLLI

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista e Piracicaba
– SP katia.antoniolli@gmail.com

RESUMO

O contexto da educação na Argentina sofreu forte influência da economia, dos comportamentos sociais correntes, e em especial da política, pautada por mudanças de governos democráticos para autocráticos, exercendo pressões sobre o conhecimento explícito compartilhado na sociedade, em especial na educação e cultura, sob a forma de censura e repressão. Este trabalho tem como objetivo descrever os efeitos do regime ditatorial argentino das décadas de 1960 e 1970, sob os pilares da teoria de Pierre Bourdieu. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que utiliza como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados artigos relacionados à história argentina, com análise realizada no período pós ditadura, bem como artigos que tratam dos elementos da teoria e lógica de Bourdieu. Em seguida buscou-se, com base nestas fontes, uma análise crítica para se identificar os elementos da lógica de Bourdieu relacionados com os acontecimentos que antecederam os períodos ditatoriais, quanto os desencadeados durante tais períodos. Como contribuição, o artigo pretende trazer uma abordagem distinta sobre a sociedade argentina antes e durante a Ditadura e, dessa forma, contribuir com uma análise crítica e reflexiva, baseada em elementos da filosofia, sobre os fatos históricos analisados neste trabalho.

Palavras-chave: Argentina, Bourdieu, Ditadura, Educação, Sociedade.

INTRODUÇÃO

Dentre as ponderações sobre a história das ideias em *A arqueologia do saber* (1969), Michel Foucault argumenta que o estudo da história deve considerar sua descontinuidade, ou seja, ela não deve ser estudada de maneira contínua. Sob uma ótica semelhante defendida pelo filósofo francês, Giullia Caldas Anjos, em seu artigo *A Arqueologia da Repressão no Contexto das Ditaduras Militares da Argentina, Uruguai e Brasil, Arqueologia Pública* (2012), declara que o historiador não deseja a totalidade, uma vez que esta não pode ser alcançada, mas sim o fato analisado em sua abrangência temporal, e a forma como ele contesta um conjunto de práticas de uma época, “produzindo efeitos de verdades que advêm de relações de força do campo do saber-poder” (ANJOS. 2012, p.80) Portanto, um marco histórico surge de um conjunto de episódios fragmentados, em que os complementos dessas lacunas têm como constituinte essencial o resultado de um contexto sócio-político da época, para que, dessa forma, o registro possa formalizar o período mencionado.

Logo, para Anjos (2012), as ditaduras na América Latina surgiram como resultado dos efeitos da chamada guerra fria, pela qual o mundo era composto por dois blocos: o formado por países comunistas, associados ao Pacto de Varsóvia, e o de países capitalistas, participantes do Tratado Atlântico Norte Aliada à estrutura existente no panorama mundial, houve a derrota sofrida pelos Estados Unidos em Cuba, e a ameaça de mísseis nucleares contra a América, por parte da União Soviética, podendo culminar na III Guerra Mundial. Este cenário, de acordo com a pesquisadora, aumentava o receio norte-americano pela “esquerdização” do Continente. Ademais, a estratégia em relação à América Latina deve ser analisada sob o enfoque do qual os Estados Unidos se empenharam em apoiar políticas para a ascensão de regimes militares, em que a maioria dessas nações foram comandadas a partir daquele momento por ditaduras, o que poderia favorecer a influência do país Norte Americano no Continente.

Na Argentina, por exemplo, foram cinco anos de democracia entre 1930 e 1976, porém períodos não consecutivos. Os militares tomaram o poder em 1930, 1943, 1955, 1962, 1966, sendo o último (e mais violento), em 1976. Para Anjos (2012), todos foram golpes contra a democracia, pois quem assumia o governo era o presidente “de fato”, ou seja, um general militar, eleito pelos próprios militares. Nos primeiros anos dos regimes ditatoriais, o país

sofreu com as adversidades de cunho econômicos e divergências com os sindicatos obreiros sobre leis trabalhistas.

Entretanto, nos anos de 1950 surgem problemas com grupos guerrilheiros, sob a influência do comunismo, assim como uma resposta à pressão dos Estados Unidos, que começavam a investir intensamente no território nacional. (ROMERO 1999). Em 1975, o governo da presidente Isabel Perón enfrentava dificuldades com as greves e as guerrilhas. A situação econômica do país encontrava-se preocupante devido às altas de preços, acarretando que parte da sociedade argentina a requerer a volta dos militares, pois acreditava-se que a lei e a ordem seriam restabelecidas, e, conseqüentemente, as greves e guerrilhas seriam extinguidas, e os valores elevados seriam finalmente controlados, o que, evidentemente, não ocorreu (NOVARO 2001). A presidente Isabel Perón concedeu, então, “carta branca” para que os militares agissem como fosse necessário, pelo tempo que julgassem conveniente, com o objetivo de garantir a paz na Argentina. Efetivamente, essa foi a oportunidade que os militares precisavam para em 1976, depois de estarem já há algum tempo tentando controlar a economia, realizaram um golpe, expulsaram o comando peronista da presidência.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como abordagem a análise dos fatos históricos sob a ótica da sociologia, com o apoio dos conceitos da teoria de Pierre Bourdieu (1930 - 2002) para tal análise, tendo como objetivo em descrever os efeitos do regime ditatorial argentino das décadas de 1960 e 1970.

Para o sociólogo francês, a sociedade é um conjunto de vários elementos sociais que atuam de forma autônoma, e que dificultam a formação de uma lógica social única, resultando assim em conceitos dicotômicos, tais como o subjetivismo e objetivismo. Para Bourdieu (2007), qualquer uma dessas linhas de pensamento, se tomadas de forma isolada, podem levar a uma interpretação errada da realidade. Sendo assim, para ele, a teoria e a prática são indivisíveis, já que estão fortemente ligadas.

Por conseguinte, a lacuna relevante identificada nesta pesquisa refere-se à forma como as sanções e as repressões dos regimes totalitários interferiram na sociedade argentina, analisando tais desdobramentos com base na teoria de Bourdieu. Para isso, o presente artigo traz a seguinte questão norteadora: “*Que elementos da teoria de Pierre Bourdieu podem ser identificados na sociedade Argentina, analisando-se tanto o período que antecede a ditadura, quanto aquele em que o país esteve sob regimes totalitários*”.

METODOLOGIA

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), uma pesquisa pode ser classificada de quatro formas: quanto à natureza, quanto à forma de abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos.

Quanto à natureza da pesquisa, ela pode ser básica ou aplicada (MARCONI e LAKATOS, 2002). Este artigo é uma pesquisa aplicada pois objetiva discutir os traços da teoria de Pierre Bourdieu existentes na sociedade argentina, tanto no período pré ditatorial, quanto no ditatorial. Quanto à forma de abordagem do problema, uma pesquisa pode ser classificada em quantitativa ou qualitativa (MARCONI e LAKATOS, 2002). Esta pesquisa se enquadra como uma pesquisa qualitativa. Isto em função do método de interpretação indutiva dos dados e o foco principal como sendo o processo e seu significado, além da atuação do pesquisador como elemento-chave.

Quanto aos objetivos, uma pesquisa pode ser classificada em exploratória, descritiva ou explicativa. Esta pesquisa tem características predominantemente descritiva por envolver: pesquisa bibliográfica e explicação das relações entre os fatos históricos da Argentina nos anos 1976 a 1986, e os elementos da lógica de Pierre Boudieu identificados nos fatos e contextos históricos.

Quanto aos procedimentos técnicos, para esta pesquisa foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), uma pesquisa pode ser classificada de quatro formas: quanto à natureza, quanto à forma de abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos.

Quanto à natureza da pesquisa, ela pode ser básica ou aplicada (MARCONI e LAKATOS, 2002). Este artigo é uma pesquisa aplicada pois objetiva discutir os traços da teoria de Pierre Bourdieu existentes na sociedade argentina, tanto no período pré ditatorial, quanto no ditatorial. Quanto à forma de abordagem do problema, uma pesquisa pode ser classificada em quantitativa ou qualitativa (MARCONI e LAKATOS, 2002). Esta pesquisa se enquadra como uma pesquisa qualitativa. Isto em função do método de interpretação indutiva dos dados e o foco principal como sendo o processo e seu significado, além da atuação do pesquisador como elemento-chave.

Quanto aos objetivos, uma pesquisa pode ser classificada em exploratória, descritiva ou explicativa. Esta pesquisa tem características predominantemente descritiva por envolver: pesquisa bibliográfica e explicação das relações entre os fatos históricos da Argentina nos anos 1976 a

1986, e os elementos da lógica de Pierre Bourdieu identificados nos fatos e contextos históricos.

Quanto aos procedimentos técnicos, para esta pesquisa foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental.

Movimento Cultural Argentino no Período Pré Ditatorial e Ditatorial

A ditadura argentina, de acordo com Anjos (2012), que compreende o período de 1966 a 1983, começou com o movimento “*Revolução Argentina*”, pelo General Videla, e resultou no golpe de Estado que destituiu o presidente Arturo Illia, no dia 28 de junho de 1966. Para Priori (2006), este contexto teve sua origem em um processo anterior a 1955, com a queda do governo de Juan Domingos Perón. A partir desse momento, o processo de institucionalização do poder militar tornou-se crescente dentro da política.

Em 1966 a Junta Revolucionária, que reuniu o comando dos três poderes armados: com participação do Tenente General Pascual A. Pistarini, pelo Exército, do Almirante Benigno I. Varela, pelas Marinha, e o Brigadeiro Major Teodoro Álvarez, pela Força Aérea, tomou o poder, sob a alegação da necessidade de restabelecimento da ordem, e da retomada do crescimento argentino (ANJOS 2012) Cisneros e Escude (2000) explicam que a Junta Revolucionária deliberou a destituição dos cargos de Presidente e Vice-presidente da República, bem como dos Governadores e seus vices. Adicionalmente, foi dissolvido o Congresso Nacional, bem como as legislaturas provinciais, e aboliu-se todos os partidos políticos do país. Anjos acrescenta sobre a existência de um documento formalizando tais decisões, a “*Acta de la Revolución Argentina*”, além de nomear para o exercício da Presidência da República, o Tenente General Juan Carlos Onganía.

A ascensão do regime militar argentino teria tido uma pausa, segundo Priori, devido a sucessão do governo de Héctor Cámpora, que renunciou, instituindo Juan Domingo Perón, como presidente, e por sua esposa, e vice-presidente, Maria Estela Martinez de Perón (Isabelita), entre 25 de maio de 1973, e 24 de março de 1976, uma vez que Perón havia assumido o governo por meio de eleições livres. Entretanto, Juan Domingo Perón faleceu após um ano de governo, sucedendo-lhe a presidência para Isabel Perón.

O governo de Isabelita Perón foi marcado por forte disputa entre a esquerda e a direita, desagradando as elites militares. Logo, em 24 de março de 1976, houve outro golpe de Estado na Argentina, inaugurando o segundo

período ditatorial militar. A Nova Junta Militar foi constituída, desta vez formada pelo General Jorge Videla, almirante Emílio Massera e o brigadeiro Orlando Ramón Agosti, que instalaram uma ditadura permanente, conhecida como “*Proceso de Reorganización Nacional*”, reconhecidamente “*a mais violenta e transformadora da história argentina*”.

A partir desste momento, houve o endurecimento do regime, em especial no tocante à prática da tortura e da repressão pelo Estado autoritário. Este processo perdurou até a derrota Argentina na Guerra das Malvinas, quando a Junta Militar se enfraqueceu, e possibilitou o retorno da democracia, restaurando as eleições elegendo Raúl Alfonsín como presidente, em dezembro de 1983, encerrando assim este período de sangue da história argentina contemporânea.

Como resultado dos regimes ditatoriais militares, na Argentina (assim como no Brasil), houve saldo trágico de pessoas desaparecidas, torturadas, mortas, e feridas, além de forte golpe contra a cultura nesses países.

Para Bauer (2008), as diversas comissões de desaparecidos foram criadas durante as transições políticas das ditaduras. Na Argentina, foi criada pelo Presidente Raúl Alfonsín, em 1983, a “Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP, 2015)” por meio do decreto 187.12. Para Patrícia Valdez:

Se crean en momentos históricos de recuperación del estado de derecho, con el advenimiento de un régimen democrático o al producirse intervenciones internacionales que tienen como misión apoyar procesos de paz y establecer premisas básicas para la convivencia. Su creación tiene el objetivo de investigar los hechos, conocer las causas que los motivaron y establecer responsabilidades de los diversos sectores involucrados. (VALDEZ, 2007 *apud* BAUER, 2008)¹.

Mariana Joffily (2010) expõe que em 1984 foi disponibilizado na Argentina, pela primeira vez, um relatório da CONADEP, de nome “Nunca Más”. Para a pesquisadora, este relatório “inspirou o grupo brasileiro envolvido com a sistematização dos processos da Justiça Militar a modificar o

1 São criadas em momentos históricos de recuperação do Estado de Direito, com o advento de um regime democrático ou intervenções internacionais cuja missão é apoiar os processos de paz e estabelecer premissas básicas para a convivência ocorrer. Sua criação tem como objetivo investigar os fatos, saber as causas que motivaram e estabelecer as responsabilidades dos diversos setores envolvidos. (Tradução nossa)

nome do projeto “Testemunhos Pela Paz para Brasil: nunca mais”. Com base nos dados do CONADEP de 2015, foram identificados 8.691 desaparecidos na Argentina, sendo a grande maioria homens (70%). Com relação à faixa etária, 59% foi formado por jovens, com idade entre 21 e 30 anos. Para Anjos, a concentração de desaparecidos ocorreu durante os anos de 1976 a 1978, contabilizando mais de 85%. Do total de desaparecidos, 30,2% eram operários, 21% estudantes, e 17,9% empregados. E, inclusive, menciona em seu artigo, a existência de cerca de 340 CCDs (Centros Clandestinos de Detenção) no período ditatorial. Nesses locais, geralmente em prédios pré-existentes, havia aparelhos instalados, com o objetivo de reprimir agentes civis ou militares. Para a autora, “tais locais cumpriam outros propósitos que não os de deter, corrigir e entregar o indivíduo de volta à sociedade, mas, sim, destruir e eliminar por completo todos os que eram considerados como “inimigos do Estado” por praticarem atos supostamente terroristas”. (ANJOS 2010)

Zarankin e Niro (2008) fazem uma comparação entre os CCDs e os Campos de Concentração, afirmando que os Campos de Concentração eram regidos (pelo menos em tese) por convenções internacionais que garantiam algum respeito aos prisioneiros, ao passo que nos CCDs simplesmente não existiam institucionalmente.

Para Schmitt e Fiuza (2010), foram instituídos regimes autoritários em vários países latino americanos entre as décadas de 1950 a 1970: Argentina (1976-1983), Brasil (1964-1985), Chile (1973-1989), Paraguai (1954-1989), Bolívia (1971-1978), Peru (1968-1980), Uruguai (1973-1985), que representaram, como uma de suas características primordiais, o uso da repressão física, nos quais a censura foi um dos seus componentes fundamentais. Para os autores, todas as formas de expressão cultural foram alvos de cerceamento, porém o foco inicial recaiu sobre televisão, música, cinema, imprensa e rádio, havendo um “efeito cascata” para a censura literária, uma vez que ela se relaciona intensamente com as demais, pois :

Por lo tanto, la cultura comprende los aspectos nacionales, pero entendidos como una dimensión simbólica relacionada a los procesos de producción material y reproducción social. En esta perspectiva, la cultura es una construcción significativa mediadora en la experimentación, comunicación, reproducción y transformación de un orden social dado². (INVERNIZZI; GOCIOL. 2003, p.22)

2 Por tanto, a cultura compreende os aspectos nacionais, porém entendidos como uma dimensão simbólica relacionadas aos processos de produção material e reprodução social. Nesta

Invernizzi e Gociol (2003) associam a censura à repressão política, já que causam um dano coletivo à subjetividade individual, na medida em que priva tal indivíduo de ter acesso aos bens aos quais ele teria a permissão irrestrita. Dessa forma, os autores consideram que a violência política estrutura as formas e os mecanismos de censura, resultando no controle cultural e político desejado por tais regimes.

No caso da Argentina, houve violência sem precedentes no Século XX, da qual resultaram 30 mil desaparecidos, denunciados no relatório “*Nunca Más*”, de CONADEP (2015). Segundo Schmitt e Fiuza, além de sequestro seguido de tortura, que ocorriam nos CCD (Centros Clandestinos de Detenção), havia a “apropriação ilegal de bebês, roubo de bens materiais dos oponentes “subversivos” ao regime, e “desaparecimentos”.

O regime autocrático argentino, para Invernizzi e Gociol, preocupava-se com a construção de um sistema educacional que reforçasse os valores culturais e as aspirações do “ser argentino”. Neste sentido, o governo oferecia, conforme apresentado pelos autores, cursos sobre a cultura nacional, para professores, tanto do ensino superior quanto do médio, para subsequente divulgação à sociedade jovem argentina, dos ideais do regime. Para tanto, era necessário o controle e evitar-se com isso que ideias opostas circulassem na sociedade. Como resultado, surgiram conflitos que culminaram com o exílio de vários intelectuais e artistas argentinos.

Assim, a ditadura argentina “implementou um projeto racional e sistemático com objetivos definidos” para combater o “inimigo cultural e político, representado pelo marxismo” (SCHMITT; FIUZA. 2010, p.4). Foram utilizados, conforme Invernizzi e Gociol diversos meios:

“En el caso de obras (libros, películas, revistas) la tendencia general era la de ejecutar esa acción represiva por medio de normas públicas como decretos nacionales, provinciales o municipales, e de resoluciones de ministerios o secretarías de Estado³”. (2003, p.49)

perspectiva, a cultura é uma construção importante mediadora na experimentação, comunicação, reprodução e transformação de uma ordem social determinada. (Tradução nossa)

- 3 No caso de obras (livros, filmes, revistas) a tendência geral era a executar essa ação repressiva por meio de normas públicas como os decretos nacionais, provinciais ou municipais, e de resoluções dos ministérios ou secretarias de Estado. (Tradução nossa)

Para Schmitt e Fiuza, tanto os funcionários quanto às bibliotecas argentinas foram alvos da censura, que proibia o empréstimo de obras consideradas subversivas, como as de Karl Marx, Mao-Tse-Tung, Ernesto Che Guevara, Friedrich Engels, entre outros. Os autores ressaltam que a censura foi demasiadamente rígida, tanto que em abril de 1976 foram queimados 19 títulos da coleção da biblioteca da Escola Superior Manuel Belgramo. Zeballos (2004) salienta que fatos ainda mais graves ocorreram na referida Instituição de Ensino, como a morte de doze estudantes e ex-alunos, a expulsão de vinte alunos, o exílio de um outro, além da perseguição de diversos docentes e zeladores.

Ainda de acordo com Schmitt e Fiuza (2010), a censura era realizada por intermédio do SIA (*Servicio de Inteligencia de Argentina*), inclusive com análise das fichas catalográficas das obras, sendo considerados livros subversivos os que continham palavras suspeitas, como “vermelho”, “Cuba”, “revolução”, sem considerar o seu conteúdo e contexto. O escopo das obras analisadas incluía livros escolares, novelas, obras de teatro, entre outros. Para viabilizar a execução da censura literária, o governo teve que investir financeiramente, além de capacitação de pessoal, de forma a garantir o controle proposto. Assim, estava claro que o governo autocrático argentino tinha plena consciência de que o projeto de consolidação do poder militar passaria pelo convencimento da sociedade e que “a ditadura foi um projeto econômico-social que não marginalizava a problemática social, e sim um projeto global para a sociedade como um todo” (INVERNIZZI; GOCIOL, 2003, p.52).

A repressão literária por queima de livros, termo definido por estudiosos argentinos como “*biblioclastia*”, gerou críticas e repercussões negativas na sociedade, conforme descrito por Invernizzi e Gociol:

cientos de miles de libros fueron destruidos de diferentes maneras. Algunos fueron los libros desaparecidos, como ocurrió en Eudeba el 27 de febrero de 1977. Los camiones militares, convocados por las autoridades civiles de la empresa, estacionaron frente la editorial y se llevaron alrededor de 90.000 volúmenes, nunca más se supo de ellos⁴. (2003, p.13)

4 “[...] centenas de milhares de livros foram destruídos de diferentes maneiras. Alguns livros desapareceram, como aconteceu na editora Eudeba no dia 27 de fevereiro de 1977. Os caminhões militares, convocados pelas autoridades civis da empresa, estacionaram em frente a editora e levaram cerca de 90.000 volumes e nunca mais se teve notícias deles. (Tradução nossa)

Assim, embora a censura de livros já existisse anteriormente, o Estado estabeleceu, em Outubro de 1977, o Informe Especial No 10, com o objetivo de “*estructurar un sistema integral que niegue, en el ámbito de los MCS (medios de comunicación social), el acionar subversivo y asegure la plena vigencia de la propia cultura nacional*”, (INVERNIZZI; GOCIOL, 2003, p.23) que conferia poderes ao Ministério da Educação, para estruturar uma comissão de fiscalização do livro escolar, entre outros meios de comunicação.

Torna-se oportuno mencionar o fato ocorrido em julho de 1974: na explosão de uma bomba nas instalações da Eudeba, importante editora argentina da época, na qual se encontravam em processo de encadernação, 25000 exemplares do livro “El Marxismo”, de Henri Lefebvre. Em outubro do mesmo ano foi promulgada a Lei 20.840, com o objetivo de proibir e punir atividades que “alterassem a ordem institucional”, com foco nos responsáveis pelos canais de rádio e televisão, além de editores de livros. Nesse sentido, a “Dirección General de Publicaciones” (DGP), componente do Ministério do Interior, era o órgão responsável pela fiscalização.

Schmitt e Fiuza ressaltam (2010) que a literatura infantil também foi alvo da censura, e citam algumas obras:

- “*La Torre de Cubos*”, de Laura Devetach, que foi censurado em virtude de questionar ideologias sociais, além de apresentar “simbologia confusa”;
- “*Un elefante ocupa mucho espacio*”, de Elsa Izabel Borenmann, que narra a história de um elefante que vivia em um zoológico, e que convence os demais animais, tanto para questionarem sobre os maus tratos sofridos, quanto para que lutassem para voltar ao habitat natural. Foi censurado por possuir idéias subversivas;
- “*El nacimiento, los niños y el amor*”, de Agnes Rosenstiehl, foi censurado porque demonstrava como os seres humanos nascem, sendo por esta razão considerado um desrespeito à família, à moral, e aos bons costumes. Tanto esta última obra quanto a anterior foram censuradas pelo Decreto Nacional No 3155, de 1977.

Como havia decretos nacionais, estaduais e municipais, ocorriam casos em que as obras eram proibidas na capital, porém não nas demais províncias (SCHMITT e FIUZA, 2010, p.7).

Alguns autores, como no caso de Bonacci (2008), explicam a importância da leitura como mecanismo de “instrumentalização de sujeitos”, uma vez que estas abrem a imaginação e ampliam a criatividade dos leitores.

Dessa forma, a autora sugere que o governo militar argentino considerava que “um povo analfabeto e limitado em suas leituras seria mais fácil de se governar” (p.309). Um outro fato apresentado pela autora revelam que os livros infantis da ditadura argentina estavam cerceados por ambiguidades e contradições por “*todos sus decretos se disfrazaban de protección a los valores humanos y repudiaban la solidaridad y la unión*”⁵. (BONACCI. 2008, p.310)

Schmitt e Fiuza (2010) apontam que além da censura oficial, havia a autocensura, na qual os donos de livrarias e editores destruíram livros que consideravam subversivos, pelo medo de serem perseguidos pelo regime militar. Após o período ditatorial, em 1984, quando se permitiu a volta destas obras às bibliotecas, percebeu-se o grande prejuízo à literatura, pois muitas obras desapareceram e não puderam ser recuperadas.

A Lógica de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) institui um conjunto de elementos que possibilitam o estudo das sociedades e de seus desdobramentos. Dentre eles o político e o poder de dominação considerando o campo, ou seja, um *locus* para a prática destes jogos de poder, tais como o *habitus* e capital cultural, abordados mais adiante. Outro conceito apresentado pelo sociólogo é o fato dos tecidos e estruturas da sociedade estarem pautados em uma abordagem conservadora, isto é, associados, por exemplo, à posição social e ao propósito de se manter a ordem estabelecida. Dessa forma, tais ferramentas de poder são arbitrarias, mas requerem que os dominados as percebam como verdadeiras e dignas.

Os principais elementos da teoria de Bourdieu são:

- Espécies de Capital: Marx influenciou o pensamento de Bourdieu, que considerava o capital como estruturante, tanto da sociedade quanto das posições dos indivíduos nessa ordem social. Assim, quanto maior o capital de uma pessoa, maior o seu poder, e maior a possibilidade de ascensão social;
- Capital Econômico: fatores de produção, tais como imóveis, salários, renda, exercem o poder econômico, ou seja, a dominação e subordinação entre os indivíduos de uma sociedade;

5 Todos seus decretos se disfarçavam de proteção aos valores humanos e repudiavam a solidariedade e a união. (Tradução nossa)

- Capital Cultural: que para Bourdieu é composto por elementos, tais como experiência, conhecimento, títulos, o que proporciona a existência de diversas classes, e que dentro destas é compartilhada a mesma identidade social, ou seja, gostam dos mesmos filmes, músicas, ou mesmo que frequentam os mesmos lugares;
- Capital Social: é composto pelas redes de relações sociais, e que podem se converter em recursos de dominação, como é o caso de se exercer o poder para se atingir um objetivo;
- Capital Simbólico: tudo aquilo que é usado para proporcionar um reconhecimento em determinado espaço social, tais como prestígio;
- Campo: um campo pode ser compreendido como um espaço simbólico, no qual há relações objetivas, assim como os nichos onde ocorrem, tanto o estabelecimento de posições, quanto de disputas entre os diversos indivíduos, considerando-se os diferentes tipos de capital. Nesse sentido, há vários campos para o exercício desta influência, tais como o religioso, o científico, e o acadêmico, que são pautados por regras e lógicas específicas. Logo, os indivíduos se posicionam nos campos baseados nesse capital acumulado (social, cultural, econômico). Adicionalmente, tais conflitos consolidam valores que se tornam aceitáveis pelo senso comum. Com base nos elementos predominantes, forma-se o *habitus*, bem como o código que representa a sua aceitação social. Assim, por exemplo, temos o capital social, que é representado pelas relações interpessoais construídas pelos indivíduos, bem como os benefícios e prejuízos resultantes da competição entre os diferentes grupos sociais. Já na educação o foco é o capital cultural, formado a partir dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, Bourdieu (1983) afirma que existem “leis gerais dos campos”, isto é, leis de funcionamento imutáveis, que fazem com que a Teoria dos Campos possa ser generalizada, levando-se em conta que o que se aprende sobre um determinado campo pode ser aplicado em outro. Portanto, toda vez que um novo campo é investigado, surgem novas propriedades, avançando assim o conhecimento dos elementos condicionantes e formativos. Para Bourdieu (2009), o campo é formado por indivíduos dotados de mesmo *habitus*, e assim, da mesma forma que o campo estrutura o *habitus*, este constrói o campo.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes,

permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

- *Habitus*: considera-se aqui o sistema, método pelo qual formamos nossa maneira de pensar, e de agir, sustentando assim a estrutura da realidade social. Além disso, o *habitus* é formado pelas experiências sociais e pelas relações que obtivemos em nossas vidas sendo, portanto, um modo cognitivo de fundamentos duráveis. Dessa forma, o *habitus* compreende na aceitação de determinada estrutura social pelos indivíduos, estrutura essa que influencia o modo de agir e de pensar desse indivíduo, confirmando e reproduzindo tal comportamento, por vezes de modo inconsciente. Dentro desta perspectiva pode-se considerar a dominação masculina, que se perpetua, além dos mecanismos sociais, também pela aceitação involuntária, por parte das mulheres, de um discurso conciliador. Na formação do *habitus*, a produção em áreas como arte, ciência, religião, constitui-se no elemento fundamental, pelo fato de recriar as desigualdades, de forma indireta. Nesse sentido, o *habitus* pode ser considerado um conjunto de disposições orientado para a prática, e que sustenta a regularidade de tais atividades. Assim, os indivíduos dotados de um mesmo *habitus* vão agir da mesma maneira em determinadas circunstâncias. Entretanto, “é preciso tomar cuidado para não procurar nas produções do *habitus* mais lógica do que existe nelas: a lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático” (BOURDIEU, 2004, p. 100).
- Violência Simbólica: sendo o *habitus* natural nas estruturas sociais, quando há imposição de dominações de quaisquer tipos nessas estruturas, ocorre uma naturalização desta dominação, ou seja, tanto as regras quanto às crenças impostas ao indivíduo acabam parecendo coisas naturais e comuns, fazendo com que quaisquer tipos de desigualdade não sejam percebidos. Assim, a violência simbólica age como uma concessão do inconsciente, e o dominado contribui para sua dominação, como o caso de um roedor ficar paralisado pelo olhar de uma serpente, a ponto de ser dominado facilmente.

Nisso, acaba não havendo relação antitética entre o indivíduo e as estruturas existentes, resultando na opressão cúmplice, dos oprimidos com os opressores.

A Sociedade Argentina: um olhar baseado em Bourdieu

Os momentos que antecederam os períodos ditatoriais argentinos, bem como durante os regimes totalitários, apresentam características bem peculiares e distintas, em especial em relação ao campo, vinculando-se nele histórias estruturadas em tempos e espaços distintos, tais como espaços de lutas e de interesses. Assim, Bourdieu (2007) considera as estruturas sociais espaços para a transferência de capitais (no caso o conhecimento social, simbólico e científico). Tal fato pode ser verificado tanto no período anterior, quanto durante estas ditaduras. Há aqui conflitos que extrapolam os fundamentos ideológicos e perpassam todas as atividades culturais da sociedade, evidenciando grande divergência de princípios no governo ditatorial (em contraposição à harmonia dos períodos que as antecederam, visto o grande desenvolvimento cultural que a sociedade argentina experimentou). Tais embates culminaram com o uso da coerção e violência física para preservação do regime.

Sob essa perspectiva, torna-se possível ressaltar o capital social e cultural como elementos preponderantes na transferência e assimilação na sociedade. Adicionalmente, nota-se igualmente a existência do campo, ou seja, onde se formam os *habitus*, ou seja, as práticas que representam os pensamentos coletivos. Assim, Bourdieu afirma que “um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço” (1997, p.57).

Neste campo são reconhecidos os diversos elementos que agem no processo, de forma a consolidar os conceitos, tanto pela apresentação quanto pela reflexão, e, conseqüentemente, a aceitação dos mesmos. Além disso, há o conhecimento preexistente, além de várias “heranças” presentes nos indivíduos, como a postura corporal, uma vez que o aprendizado, com base em Bourdieu, também ocorre pelo corpo, assim como a habilidade de falar em público. Portanto, percebe-se um padrão de conduta e de discurso, como forma de argumentação em defesa dos interesses próprios, como é o caso percebido nos governos ditatoriais, que tentam, com base em uma falsa proteção da nação contra a “esquerdização”, difundir e consolidar na sociedade

a legitimidade deste capital social. Como ressaltam Invernizzi e Gociol que durante a ditadura argentina “todas as formas de expressão cultural foram alvos da censura, porém o foco inicial recaiu sobre televisão, música, cinema, imprensa e rádio, havendo um “efeito cascata” para a censura literária, uma vez que ela se relaciona intensamente com as demais” (2003, p.22).

Diante disso, percebe-se no espaço das estruturas sociais do período ditatorial o que Bourdieu (2000) chamou de violência simbólica, ou seja, o controle e predominância de um grupo social sobre outro, o elemento legitimador de dominação, e que se reflete na prática por meio de estilos de vida, difícil de se alterar como padrão social.

Ademais, indivíduos com maiores dificuldades acabam se espelhando na trajetória daqueles bem-sucedidos, como resultado de “um esforço que compensa”. Entretanto, há o risco, a desigualdade levar à frustração caso haja fracasso no desempenho destes indivíduos, o que pode levá-los a desencorajar um esforço maior no aprendizado formal. Bourdieu também aborda essa situação ao afirmar que a ausência da consideração o conhecimento e experiência que os indivíduos trazem de casa, e o aprendizado iniciado do zero, o resultado viria. Dessa forma, a competição na sociedade passou a ser considerada incontornável e inevitável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de pesquisa não pretende esgotar o assunto dos motivadores que propiciaram a ocorrência de determinados fatos nos períodos ditatoriais argentinos, mas sim realizar uma análise crítica destes fatos sociais à luz, e alicerçando-os aos elementos da lógica de Pierre Bourdieu.

Sob este enfoque, considera-se que o artigo atingiu seu propósito, o da realização de uma análise crítica da sociedade no período ditatorial, sob a perspectiva da teoria do sociólogo francês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como propósito identificar, na sociedade argentina, durante os períodos que antecederam, bem como na vigência da ditadura, elementos da lógica e teoria de Pierre Bourdieu. Para tanto, foi inicialmente feita uma análise histórica da sociedade argentina, considerando tanto os aspectos políticos, como sociais, e como os regimes totalitários influenciaram a cultura dominante nestes períodos.

Posteriormente, foram apresentados os conceitos da lógica de Bourdieu, especialmente os vários tipos de capitais, bem como o conceito de campo e *habitus*, e seus componentes, além de seus relacionamentos.

Na sequência buscou-se, a partir dos fatos históricos e dos conceitos apresentados pelo sociólogo francês, realizar uma associação de tais fatos, de forma a evidenciar a existência dos elementos da lógica de Bourdieu. Como resultado, apresenta-se uma possível correlação na motivação dos fatos sociais com os elementos da teoria utilizada como base, o que demonstra a certa coerência destes conceitos, porém com uma abordagem prática.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Giullia Caldas, *A Arqueologia da Repressão no Contexto das Ditaduras Militares da Argentina, Uruguai e Brasil*, *Arqueologia Pública*, Campinas: No. 5, pp. 79-92, 2012.

BAUER, C. S. *A produção dos relatórios Nunca Mais na Argentina e no Brasil*: “aspectos das transições políticas e da constituição da memória sobre a repressão”. *Revista de História Comparada*, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.hcomparada.ifcs.ufrj.br/revistahc/artigos/volume002_Num001_artigo004.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2011.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*; tradução Maria Helen Khüner – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

INVERNIZZI, Hernán; GOCIOL, Judith. *Un golpe a los libros: represión a la cultura durante la última dictadura militar*. 2 ed. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

JOFFILY, Mariana, *Memória, Gênero e Repressão Política no Cone Sul (1984-1991)*. Revista Tempo e Argumento, UDESC, Vol.2, No 1, pp 111-135, Florianópolis, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Atlas. 2010.

NOVARO, Marcos. *Historia de la Argentina: 1955-2010*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno. 2011.

PRIORI, A. *Golpe Militar na Argentina: “apontamentos históricos”*. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 59, Abril. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/059/59priori.htm>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto; FIUZA, Alexandre Felipe, *Controle e Censura Literária nas Ditaduras Argentina (1976-1983) e Brasileira (1964-1985)*. II Simpósio Nacional de Educação, Cascavel-PR, 2010.

ZARANKIN, A.; NIRO, C. *A materialização do sadismo: “arqueologia da arquitetura dos Centros Clandestinos de Detenção da ditadura militar argentina (1976-83)”*. In: FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A.; REIS, J. A. *Arqueologia da repressão e da resistência: América Latina na era das ditaduras (décadas de 1960-1980)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008, p. 183-210.

ZEBALLOS, Federico. *Bibliotecas y ditadura militar. Córdoba, 1976-1983*. In: SOLARE, Tomás; GÓMEZ, Jorge. “Biblioclastía: los robos, la represión y sus resistencias en bibliotecas archivos y museos”. Buenos Aires: Eudeba, 2008. p. 133-163.

A TRANSIÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS TRADICIONAIS PARA UM NÍVEL DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO MUNDO REAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

AILTON DINIZ DE OLIVEIRA

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática-PPGECM, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, ailtondiniz145@email.com;

RESUMO

Este trabalho é fruto do relatório de estágio do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, concluído no ano de 2021. Em virtude da pandemia do covid-19, o mesmo surgiu como uma proposta baseada em documentos oficiais da educação e teóricos educacionais. O material produzido teve por objetivo a produção de vinte atividades com seus respectivos planos de ensino, sendo dez atividades voltadas para a educação infantil e dez voltadas para o ensino fundamental I. Em virtude da minha formação anterior em Matemática sempre presenciei problemas no que diz respeito às operações básicas e elementares da matemática elementar ao longo de 14 anos de experiência no ensino de Matemática, me debrucei em problemas percebidos nas operações elementares e no conteúdo de porcentagem, com foco na aprendizagem dos conteúdos e na aplicação e contextualização dos mesmos. Assim foram produzidas um total de vinte atividades com intuito de dar mais significado aos conteúdos e a aprendizagem dos mesmos. Estas atividades têm o propósito de priorizar a aprendizagem de uma forma mais contextualizada das operações básicas da Matemática. Além de apresentar ideias acerca de democracia e cidadania dentro da escola, bem como o papel da formação do professor enquanto formador de opinião destes alunos e futuros cidadãos.

Palavras-chave: Matemática, Operações básicas, Contextualização, Atividades, Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018), no Diário Oficial da União, no artigo 9 parágrafo 5, o Estágio em Docência tem o objetivo de contribuir de forma significativa para a aprendizagem de ações pedagógicas que possam vir serem desenvolvidas através da vivência e a observação de experiências decorrentes nos cursos.

Nessa perspectiva, é sabido que o estudante terá uma gama de possibilidades a mais para aprimorar a sua prática, através da troca de saberes e experiências com a sua vivência no espaço escolar, bem como com os alunos da instituição.

Assim, este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a prática educativa vivenciada durante as atividades do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito escolar no curso de Segunda licenciatura em Pedagogia vivenciada pelo autor no ano de 2021 em meio a pandemia da COVID-19.

Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizaremos de relatórios fundamentados pelos documentos norteadores do Ministério da Educação do qual trata-se de um período atípico de Pandemia da COVID-19.

Assim, conforme preconizado na Portaria 544 de junho de 2020 publicada pelo MEC que dispõe sobre a organização do Ensino e seus estágios. As literaturas alinhadas às aulas teóricas e EaD nos fez vislumbrar os limites para a implementação plena da gestão democrática na escola como um espaço de total formação do aluno como um cidadão formador de opinião.

O Estágio Supervisionado segue como componente curricular para cumprimento da carga horária de estágio, em que houve a leitura e as divergências entre inúmeros autores e correntes educacionais com o intuito de dar uma melhor concepção acerca das ideias e objetivos traçado acerca da pesquisa de diversas literaturas, como também a vídeos de sites confiáveis, para melhor compreender a realidade de uma escola como espaço de formação cidadã.

Segundo o Art.21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o Ensino Fundamental compõe o nível de escolaridade, denominado de Educação Básica, o qual compreende: a. A Educação Infantil (creches e pré-escolas); b. o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e c. o Ensino Médio (ofertado em 3(três) anos, finaliza a Educação Básica). Em cumprimento a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação),

conforme estabelece em seu art. 82, diz que “os sistemas de ensino estabelecerão normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

Vejamos o que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (BNCC, p. 25. 2017).

De acordo com a BNCC, é garantido o direito a criança as condições necessárias para que o mesmo tenha condições de progredir no estudos futuros, esse direito na maioria das vezes a criança é privada, ou seja se a criança o que ela aprende em sala (conteúdos), a mesma não consegue aplicá-lo nos problemas diários, o mesmo não progrediu de forma correta.

Com a situação vivida perante a pandemia, achamos que seria oportuno para uma boa troca de informações entre o aporte de teorias e práticas, feitas bem como um auxílio e um suporte a mais para produção das atividades tanto para a Educação Infantil que compreende (1° ao 2° período), bem como a o Fundamental I que compreende ao (1° ao 5° ano) com o intuito de fazer uma relação entre estas atividades nestes níveis, e assim, facilitar e incorporar novas idéias nesses níveis.

..., espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. (BNCC, p. 265. 2017).

Diante das seguintes condições, segundo a BNCC, é necessário que os conteúdos que o aluno aprende, o mesmo seja capaz de sabê-los aplicá-los em problemas de ordem do seu cotidiano, em problemas reais do dia a dia, caso contrário o mesmo não tem significado em aprender.

No entanto, as observações da estrutura do planejamento das aulas, bem como das atividades, foram feitas tendo em vista a viabilização de novas discussões posteriores que se tornaram mais interessantes e enriquecedoras para as práticas de ensino e aprendizagem da Educação Básica como um todo. Neste processo de adaptação, superação de obstáculos desta

pandemia se faz necessário de atividades que priorizem o desenvolvimento de potencialidades dos referidos alunos.

Foram realizadas, ainda, leituras de referenciais teóricos que discutem as temáticas abordadas, além da escrita do relatório para detalhamento das atividades que foram desenvolvidas durante todo o período de estágio supervisionado, frente à pandemia.

O referente relatório junto com as atividades sugeridas que surgem devido às minhas inquietações presenciadas ao longo de 14 anos de prática de ensino de Matemática vivenciadas e presenciadas em sala de aula, umas das mais preocupantes e delicadas inquietações em relação ao ensino e aprendizagem, é com relação a divergência entre os termos da aprendizagem dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Essa inquietação surge a partir da ideia, o aluno aprende os conteúdos, mas muitas vezes não consegue aplicá-los numa situação problema que porventura surjam no seu dia a dia. E isso é muito ruim pois o mercado exige profissionais que sejam capazes de resolver problemas independentemente se ele sabe ou não determinados conteúdos, ou seja se o profissional sabe o conteúdo e não sabe fazer uso do mesmo isso o torna um profissional ineficaz para o mercado.

De acordo com a BNCC, 2017. Ela nos diz o seguinte;

(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.(BNCC, p. 301. 2017).

Na prática, o mercado exige que nós enquanto educadores sejamos eficazes em formar cidadãos que sejam capazes de resolver problemas do cotidiano, e para que os nossos alunos sejam alunos protagonistas na sua formação.

Com uma preocupação maior em relação ao ensino e aprendizagem com as operações elementares da Matemática me propus a desenvolver algumas atividade para a educação infantil I, que fosse capaz de estimular o pensamento e o aprendizado e a lógica Matemática para serem aplicadas e posteriormente serem melhor aprofundadas no que diz respeito à melhoria das atividades, bem como a sua aprendizagem.

Desta forma, as atividades foram desenvolvidas após inúmeras leituras, e tomando como base a minha prática e o meu conhecimento como

educador em Matemática, visto que sempre me surgiram inúmeros conflitos e inúmeras perguntas acerca da aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

Sempre percebi que uma boa parte dos alunos, em especial do Fundamental II, carregam consigo, essa defasagem de aprendizagem dos conteúdos de Matemática, herdadas ao ver do ensino fundamental I. Os mesmos fazem essa transição do fundamental I para o fundamental II, na sua grande maioria com uma grande gama de dificuldades neste domínio das operações, estes por sua vez, não conseguem relacionar as operações básicas com situações problemas que surgem com uma maior frequência e exigem uma certa aplicabilidade destas operações elementares, bem como a mesma situação ocorre como conteúdo de porcentagem.

O relatório do estágio junto com o desenvolvimento das atividades, bem como os seus respectivos planos de ensino tiveram como foco evidenciar e fundamenta-se em teorias que abordam, sobretudo nas diferentes concepções de conhecimentos e didática enquanto educador, numa perspectiva mais pedagógica, buscando oferecer meios para que os alunos possam ser capazes de desenvolver os conhecimento elementares sobre as operações essenciais e básicas no âmbito da Matemática, bem como focando na formação de um ser mais resolvidor de problemas diários e não somente nas atividades mecânicas.

De forma geral, a ideia central teve como objetivo principal discutir e induzir os educadores com relação a aspectos referentes ao ensino e aprendizagem das operações básicas da Matemática (soma, subtração, divisão e multiplicação).

Além de também discutir e aprendizagem do conteúdo de porcentagem no campo da Matemática, articulando as aulas junto com as atividades trabalhadas com os conceitos e ideias básicas com uma aproximação com a realidade, ou seja, atividades que possam se aproximar ao máximo do dia a dia dos alunos.

Assim tomamos como alguns específicos a serem alcançados como os seguintes;

- Contribuir de forma significativa com a formação dos educandos, bem como instigar a nova concepções dos educadores;
- Debater os aspectos referentes à o que ensinar e como ensinar;
- Analisar as contribuições de forma que as atividades possam contribuir com a disciplina (Matemática) em relação à aprendizagem

que venham a propiciar a construção de um conhecimento mais significativo para os alunos.

METODOLOGIA

O caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade devem estar alinhados em busca de um melhor resultado, pois se almeja contribuir para uma aprendizagem que tenha mais sentido para a vida do aluno.

Segundo (MINAYO, 2010, p.14) A metodologia inclui, simultaneamente, o método, as técnicas, que são instrumentos e a forma de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador em desenvolvê-las na sua prática docente.

Desta forma a metodologia de ensino usada na preparação e no desenvolvimento das atividades solicitadas buscou-se basear em atividades / aulas que buscassem propor uma ideia de teoria e prática, nas quais os alunos pudessem aprender os conteúdos e pudessem fazer o uso dos mesmos no seu dia a dia, utilizando nas mais diversas situações problemas vividas por eles.

Assim na elaboração das atividades e seus respectivos planos de ensino, foi proposto ideias e conceitos que permitam ao aluno aprender os conteúdos e em seguida saber aplicá-lo em situações corriqueiras do seu dia a dia.

Abaixo seguem duas atividades das vinte que foram produzidas com os seus respectivos planos de ensino, para termos uma noção de como deveríamos e poderíamos, enquanto educadores, trabalhar estas atividades matemáticas em sala de aula, em especial na educação infantil e no ensino fundamental I.

ESCOLA MUNICIPAL ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL CASTRO ALVES
PROFESSOR: AILTON DINIZ DE OLIVEIRA TURMA: 4º/5º ANO

Aluno(a): _____

Data ___/___/2021

Disciplina: Matemática.

ATIVIDADES DE PORCENTAGEM IX

1. Calcule as seguintes porcentagens:

- a. 6 % de R \$100,00?
- b. 15 % de R \$1000,00?
- c. 25 % de R \$1000,00?
- d. 45 % de R \$2400,00?
- e. 27 % de R \$800,00?
- f. 14 % de R \$83000,00?
- g. 5 % de R \$10,00?

Rascunho:

*“Educar é um ato de transformação num ser exterior...”
Ailton Diniz!*

PLANO DE AULA DA ATIVIDADE DE PORCENTAGEM XI

PLANO DE AULA

TEMA: Porcentagem.
HORA/AULA: 50 minutos
DATA: ___/___/2021
DOCENTE: Ailton Diniz de Oliveira

CONTEÚDOS

- Porcentagem.

OBJETIVO

Ao final da aula, o aluno(às) deverá ter capacidade de:

- Saber aplicar a ideia de porcentagem nas eventuais situações problemas que surjam;
- Identificar a ideia de porcentagem;
- Compreender as quantidades envolvidas;
- Desenvolver habilidades para manipular as ideias de porcentagem, bem como as quantidades relacionadas.

METODOLOGIA DE ENSINO

Será ministrada uma aula expositiva com uma abordagem em forma dialogada, com uma apresentação e uma explanação das ideias de porcentagem, com uma apresentação de algumas situações nas quais os alunos possam reconhecer a utilidade de se conhecer e dominar o conteúdo de porcentagem.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Guia de aula;
- Quadro;
- Lápis;
- Apagador e guia de aula;
- Material impresso.

NÍVEL

A aula será ministrada em nível de Educação Fundamental I.

REQUISITO

Os alunos(as) deverão saber identificar as ideias iniciais e mínimas de porcentagem.

AVALIAÇÃO

- A avaliação será feita de forma contínua com base na participação dos alunos(às), mediante ao desenvolvimento da atividade proposta durante a aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, PORTAL MEC. Base nacional comum curricular. Disponível em: <<<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>>. Acesso em: 27 de Outubro de 2020.

BRASIL, PORTAL MEC. *Parâmetros curriculares nacionais matemática*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 28 Outubro de 2018.

site: <https://br.pinterest.com/pin/418834834079906886/>, acessado em 24/10/2020.

ESCOLA MUNICIPAL ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL CASTRO ALVES

PROFESSOR: AILTON DINIZ DE OLIVEIRA TURMA: 4º/5º ANO

Aluno(a): _____

Data ___/___/2021

Disciplina: Matemática.

ATIVIDADES DE PORCENTAGEM X

1. Ao vender um eletrodoméstico por R \$3.600,00, um comerciante lucra 20%. Determine o custo desse aparelho para o comerciante.

Resposta:

2. Dona Edilene comprou um vestido à vista para ganhar um desconto de 10 % no valor original dele. Se o vestido custa R \$240,00, . Quanto Dona Edilene?

- a. R\$ 240,50
- b. R\$ 340,80
- c. R\$ 218,00
- d. R\$ 250,00

3. Se uma empresa possui 1200 funcionários e 30% são mulheres, qual a porcentagem de Homens nessa fábrica?

Resposta:

4. Carlos recebe R \$1.200,00 por mês, este mês ela receberá um aumento de 20%. Quanto ela receberá de aumento?

Resposta:

5. Juliana recebe R \$1.200,00 por mês, este mês ela receberá um aumento de 20%. Quanto ela receberá de aumento?

Resposta:

6. Jairo quer comprar um celular, fez uma pesquisa e encontrou em uma loja por R \$1.800,00, ela conseguiu um desconto de 15%. Quanto Maria pagará pelo celular?

Resposta:

7. Marciano tem um álbum, já comprou 240 figurinhas, mas 40% delas são repetidas. Quantas figurinhas repetidas ele tem?

Resposta:

*“Educar é um ato de transformação num ser exterior...”
Ailton Diniz!*

PLANO DE AULA

TEMA: Porcentagem.
HORA/AULA: 50 minutos
DATA: ___/___/2021
DOCENTE: Ailton Diniz de Oliveira

CONTEÚDOS

- Porcentagem.

OBJETIVO

Ao final da aula, o aluno(às) deverá ter capacidade de:

- Saber aplicar a ideia de porcentagem nas eventuais situações problemas que surjam;
- Identificar a ideia de porcentagem;
- Compreender as quantidades envolvidas;
- Desenvolver habilidades para manipular as ideias de porcentagem, bem como as quantidades relacionadas.

METODOLOGIA DE ENSINO

Será ministrada uma aula expositiva com uma abordagem em forma dialogada, com uma apresentação e uma explanação das ideias de porcentagem, com uma apresentação de algumas situações nas quais os alunos possam reconhecer a utilidade de se conhecer e dominar o conteúdo de porcentagem.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Guia de aula;
- Quadro;
- Lápis;
- Apagador e guia de aula;
- Material impresso.

NÍVEL

A aula será ministrada em nível de Educação Fundamental I.

REQUISITO

Os alunos(as) deverão saber identificar as ideias iniciais e mínimas de porcentagem.

AVALIAÇÃO

- A avaliação será feita de forma contínua com base na participação dos alunos(às), mediante ao desenvolvimento da atividade proposta durante a aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, PORTAL MEC. Base nacional comum curricular. Disponível em: <<<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>>. Acesso em: 27 de Outubro de. 2020.

BRASIL, PORTAL MEC. *Parâmetros curriculares nacionais matemática*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 28 Outubro de 2018.

site: <https://br.pinterest.com/pin/418834834079906886/>, acessado em 24/10/2020.

Relatório descritivo analítico sobre a concepção cidadania e democracia dentro da escola.

De forma geral, o ambiente escolar, e os que o fazem, apresentam um discurso favorável e aberto à democracia. Porém, se faz necessário que nossos discursos se transformem e se traduzam em atitudes no dia a dia, ou seja, que nossas práticas não sejam opostas aos nossos discursos daquilo que defendemos.

Se analisarmos bem no dia a dia de muitas escolas, constatamos que entre o discurso favorável e o exercício efetivo da democracia há uma certa incoerência. Isso é fácil de perceber, é só analisarmos alguns fatores que nos indicarão e apontaram essas incoerências citadas. Levantamos e analisamos alguns pontos;

- I. Participação dos alunos;
- II. Participação dos pais;
- III. Convocação dos mesmos para uma reflexão sobre as práticas vivenciadas na instituição;
- IV. A escola como um espaço de inclusão;
- V. A elaboração do projeto político-pedagógico (PPP).

Como a escola absorve e se absorve esses pontos elencados acima? a mesma incentiva ou tem incentivado espaços para que os alunos e os pais possam dar a sua contribuição no espaço e na formação desses alunos

A comunidade escolar (pais, alunos, professores, e demais funcionários comunidade), como um todo estão sendo ouvidos no momento da construção e reconstrução do PPP? Com que frequência a escola convida a comunidade para repensar e refletir sobre as práticas vivenciadas em relação ao planejamento, à avaliação, à participação, às relações humanas? Como são definidos os deveres e direitos de cada um nesse contexto ao qual chamamos de escola.

É preciso repensar as nossas ações entre o que defendemos e o que praticamos nesse espaço o qual chamamos de escola, tanto a ideia de cidadania como a de democracia, necessitam ser repensadas nos dias atuais,

para que a formação e a inclusão desses cidadão seja um diferencial na vida dos mesmos.

Relatório descritivo analítico sobre o uso da linguagem do professor como instrumento importante da formação humana.

Nos dias atuais é inquestionável a importância da linguagem usada em sala de aula na formação da aprendizagem, em especial, como a mesma é trabalhada na escola, nesse processo percebe-se que a leitura é uma ferramenta super importante nesse processo educativo.

Porém, em pleno século XXI, ainda há muito o que se estudar e entender como esse processo do uso da linguagem está sendo e como deveria ser tratada no âmbito escolar, pois pela experiência vivida ao longo de uma sala de aula, tenho percebido a incoerência entre o que defendemos e o que realmente fazemos em sala de aula, pois a leitura não é considerada uma atividade prazerosa na maioria das vezes e isso contribui de forma direta na formação da linguagem e do conhecimento.

Desta forma, cabe ao professor, buscar meios de prover essas defasagens no ensino e na leitura, buscar atividades que possam desenvolver uma melhor forma de ensino que realmente seja mais produtiva para atender à consecução dos objetivos de língua portuguesa que se tem em mente.

Assim uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, deva ser consciente ao ponto de operar a uma mudança de atitude no professor, além do mais deve-se ter implicitamente que, para haver mudanças significativas, não basta mudar apenas a prática, mas também a metodologia de ensino, para que assim possamos enxergar mudanças como também os resultados na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, constata-se que o estágio supervisionado, faz parte da nossa formação educacional, sendo garantido por lei. Além do mais, o estágio supervisionado faz parte da formação acadêmica, partindo de um referencial teórico, para uma confirmação na prática em uma sala de aula mesmo que seja com o desenvolvimento de atividades que possam ser melhor aplicadas e aproveitadas no período pós pandemia.

Desse modo, o período destinado ao estágio serve de base para o aluno refletir se realmente é aquilo que quer para sua futura profissão, pois é no estágio que se descobre as grandezas de ser professor e o quanto o mesmo pode e deve contribuir com a formação de tantos novos outros cidadãos.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade indispensável na construção da identidade profissional uma vez que o professor, enquanto sujeito da própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhados no contexto educacional. É um momento especial para o aluno, pois o estágio é uma atividade que traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e principalmente para o estagiário. Além do mais, com a prática do Estágio Curricular Supervisionado o aluno (estagiário) aprende a resolver problemas e achar soluções, e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos.

E isto permitirá que se torne professor somente aqueles estagiários que queiram entrar de cabeça na profissão de professor, permitindo que entrem no mercado apenas aqueles professores que tenham prazer em passar conhecimento aos seus alunos.

Neste ano atípico, apesar da prática ser analisada através de Revisão de literatura, por causa da Pandemia do CONVID 19, foi possível perceber que existem escolas que realmente acreditam no ensino de qualidade e nas potencialidades de seus alunos, que buscam sempre incentivá-los a buscar o conhecimento e integrá-lo às suas experiências de vida, e que estão sempre procurando atender às necessidades e as curiosidades intrínsecas do conhecimento.

Além do mais do mais foi possível perceber que existem escolas e professores que estão sempre buscando formas de melhor atender os alunos e propor ideias e projetos que melhor ajudem a vida escolar deste, ou até mesmo que os capacitem para um futuro enquanto cidadãos críticos, participativos, e capazes de compreender e atuar sobre a realidade em que vivem.

Ao desenvolver o Estágio eu pude perceber e entender o quão importante é saber trabalhar com as diferenças, buscando sempre um atendimento igualitário a todos os alunos de uma determinada turma, sejam eles alunos, professores, demais funcionários, ou até mesmo da comunidade em geral.

Esta experiência vivida me fez perceber a importância de se formar um profissional qualificado, com domínio de conteúdos, e capaz de trabalhar

com as diferenças existentes no meio de trabalho, seja este uma sala de aula, uma escola como um todo, ou mesmo a sociedade de forma geral.

Desta forma podemos concluir com isto, que o estágio curricular supervisionado em si, funciona como também como uma forma de inclusão dos alunos universitários à realidade e vivência de uma escola. Visto que esse contato é de extrema e fundamental importância para a formação do novo professor que está sendo formado, este necessita ser um educador capaz de formar cidadãos mais pensadores perante a um mercado que necessita de educadores bem versáteis no campo da educação.

Atividades que foram produzidas no relatório original que teve como requisito para a obtenção do diploma em licenciatura em pedagogia.

Abaixo seguem duas atividades das vinte produzidas junto com os seus respectivos planos de ensino que foram propostas no relatório do estágio supervisionado com o qual se originou esse artigo.

Nesta concepção imaginamos que o ensino de Matemática como um todo, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental I, deva ser pautada em atividades teóricas originadas dos conteúdos, porém sempre que possível outras possam ser apresentadas de forma que aliem-se ao dia a dia dos alunos.

Assim pensamos que as mesmas, como segue abaixo um exemplo de questões mais conteudistas e seu respectivo plano de ensino, e em seguida atividades contextualizadas e seu respectivo plano de ensino também. As mesmas devam ter questões e atividades ligadas ao conteúdo de forma mais intrínseca e ao mesmo tempo mais contextualizadas de forma a se complementarem como consta nas páginas seguintes teoria e prática

REFERÊNCIAS

BNCC BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

LDB BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Diretrizes Curriculares Nacionais.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e Mudança. 31a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em 06 jan. 2021.

Tecnologia da Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista / Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância, 2008.

<https://br.pinterest.com/Educação>.

<https://atividadesparaprofessores.com.br>.

<https://novaescola.org.br>.

<https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula>.

A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO E GEOGEBRA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA TRIGONOMETRIA

CLAUDILENE GOMES DA COSTA

Doutora do Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica e da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br;

JOSÉ LUCAS GOMES BATISTA

Graduando do Curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lucasmgomes11076@gmail.com;

VALQUÍRIA LOURENÇO FERREIRA DE FARIAS

Graduanda pelo Curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, valquiria.lourenco3@academico.ufpb.br;

CARLOS ALEX ALVES

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Para a Ciência - Universidade Estadual Paulista-Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru, carlos.alex@unesp.br.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal discorrer acerca de uma oficina que abordou alguns conteúdos de trigonometria, como também apresentar discussões sobre a importância da utilização de recursos como o Software GeoGebra e a gamificação nas aulas de trigonometria. Além disso, buscou-se compreender de que forma e em quais circunstâncias o Software GeoGebra pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, em específico o estudo de trigonometria. No âmbito investigativo, ela foi norteadada pela seguinte problemática de pesquisa: a utilização do Software GeoGebra e a gamificação como recursos metodológicos no ensino básico podem trazer potenciais efeitos positivos tanto para o processo de ensino quanto para o de aprendizagem da trigonometria? A metodologia empregada para a análise dos dados foi baseada em uma pesquisa qualitativa e pôde-se realizar mediante a aplicação de uma oficina pedagógica, aplicada remotamente, para uma turma da 2ª série do Ensino Médio - desenvolvida em caráter do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFPB-CAMPUS IV – na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – localizada no município de Mamanguape/PB. Com base nas teorias da BNCC, Lopes (2011), Couto (2014), Persicano (2013), dentre outros autores, é defendida a importância de se utilizar as tecnologias digitais em prol da educação. Os resultados revelaram que utilizar ferramentas tecnológicas como recurso metodológico, por exemplo o próprio GeoGebra ou a gamificação, de maneira adequada, sempre respeitando a realidade dos alunos nas aulas, potencializam o ensino até quando se trata de assuntos mais complexos da Matemática.

Palavras-chave: Trigonometria, Software GeoGebra, Gamificação, Aprendizagem, Ensino da Matemática.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a matemática, ainda é considerada como uma disciplina de difícil compreensão e um dos fatores apontados é a motivação deles em relação aos conteúdos matemáticos ensinados de forma tradicional. Muitos estudiosos e pesquisadores do mundo inteiro discutem essas dificuldades em relação a dinamização e rendimento, com intuito de levar os educadores a fazerem uma autorreflexão sobre as metodologias utilizadas na sua sala de aula contribuindo para a aprendizagem matemática significativa.

Podemos dizer que, trigonometria é a área da Matemática responsável pelo estudo dos elementos de um triângulo (lados e ângulos) e representa, atualmente, ser uma das seções mais difíceis da Matemática consideradas pelos alunos do ensino básico. De maneira similar, o trabalho executado na turma do segundo ano de ensino médio, da escola Cidadã Integral Senador Rui Carneiro, apontou algumas dificuldades presentes nos alunos acerca da trigonometria. Um dos grandes desafios enfrentados tanto por esses quanto por outros alunos, sem dúvidas é o de compreender as razões trigonométricas, como também as relações no círculo trigonométrico.

Embora a trigonometria se mostra uma importante ramificação da Matemática, ainda assim, muitas vezes esses conteúdos são deixados em segundo plano pelos professores, que argumentam se tratar de assuntos difíceis e complexos para os alunos. Então, muitas vezes a trigonometria, de uma forma mais ampla, vem perdendo espaço nas salas de aulas e dando espaço a apresentação de trechos ou partes mais simplificadas. Com a prática nas salas de aula do ensino público e de suas vivências de estudos, como de formação e preparação de professores e entre outros cursos, Lopes (2011) revela que:

Nessas vivências, em contato direto com colegas da área, evidenciamos que parte dos professores de Matemática do Ensino Médio das escolas públicas estaduais substituí conteúdos como trigonometria, logaritmos e números complexos, por considerá-los de difícil entendimento para os alunos, por uma revisão de temas já abordados anteriormente. Desse modo, o conteúdo de trigonometria fica relegado a um segundo plano. (LOPES, 2011, p. 1-2).

Nessa perspectiva, essas dificuldades apresentadas pelos estudantes do ensino médio nos apresentam uma necessidade dos professores aplicarem novas abordagens de ensino nas aulas e inserir algumas tecnologias para agregar valor ao ensino da trigonometria. Sob esse contexto, surge o software GeoGebra, um software bastante conhecido no meio acadêmico, porém pouco estimulado a sua utilização. Por meio desse software é possível aos alunos transitarem entre conceito e aplicação dos conteúdos de trigonometria, de modo que auxilia no desenvolvimento do raciocínio trigonométrico, além de potencializar a fixação do conhecimento.

Além disso, outro recurso metodológico bastante promissor que pode ser inserido pelos professores em sala de aula é a gamificação. A gamificação, como um todo, remete uma ideia de inovação e busca a aproximação da realidade do aluno com os temas estudados com o intuito de promover saldos positivos nos resultados da aprendizagem dos alunos. A gamificação se faz presente na sala de aula por meio de jogos ou dinâmicas executados na tela de aparelhos tecnológicos, atribuindo pontuação para os acertos e estimulando cada vez mais o envolvimento e participação dos alunos.

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal apresentar resultados de uma oficina realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da UFPB – CAMPUS IV na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – situada no município de Mamanguape/PB – que abordou ideias, conceitos e contextos envolvendo trigonometria. Dessa forma, buscou-se investigar quais eram as dificuldades dos alunos e as contribuições que o GeoGebra e a gamificação têm a oferecer à aprendizagem dos educandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A trigonometria hoje é considerada uma grande e importante ramificação da Matemática, além também de ser fundamental para muitas outras áreas de estudos, como é o caso da Física e da Astronomia. Acredita-se que a trigonometria surgiu através de estudos da Astronomia e, apesar de sua data de origem ser incerta, muitos artefatos históricos, como o Papiro de Rhind, dos povos egípcios e a Tábua Cuneiforme de Plimpton 322, dos povos babilônios foram essenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa área que conhecemos atualmente.

Os alunos do ensino médio, em geral, apresentam algumas deficiências na aprendizagem de trigonometria, como aponta a pesquisa que

fundamentou este trabalho. Alguns autores e pesquisadores da área de Matemática afirmam que o ensino e aprendizagem no ensino básico acerca da trigonometria, muitas vezes, torna-se falho, visto que alguns professores devido a correria de sala de aula em repassar todo os conteúdos programáticos aos alunos, acabam não aprofundando os assuntos ou muitas vezes apenas os substituem por outros menos complexos.

Esse fato contribui consideravelmente para uma perda da qualidade do ensino, visto que um ensino se faz de qualidade quando o professor estimula o aluno a ir além dos conteúdos da sala de aula, o instiga a pensar e buscar sempre formas novas de aprender.

Em relação aos parâmetros de educação no país, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL,2018), orienta para a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, desse modo, é indispensável traçar estratégias para apresentar esses componentes curriculares, como também exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos para os alunos. Além disso, a habilidade EM13MAT404 da BNCC afirma que é de suma importância para os alunos desenvolverem a capacidade de identificar as características fundamentais das funções seno e cosseno (periodicidade, domínio, imagem), por meio da comparação das representações em ciclos trigonométricos e em planos cartesianos, com ou sem apoio de tecnologias digitais. Isso demonstra quão enriquecedor pode se tornar o ensino da Matemática e da Trigonometria quando utilizados tecnologias digitais complementares de ensino.

Sob essa perspectiva de educação de qualidade, faz-se necessário citar a importância de ferramentas tecnológicas de ensino, as TIC, como programas de computadores, jogos e softwares. Essas ferramentas se constituem como recursos indispensáveis e que precisam ser introduzidos no cotidiano escolar, buscando sempre um melhor desenvolvimento nas aulas. Nessa ótica, Couto (2014, p.12) afirma que:

O professor que quer reinventar a escola e fazer parte da revolução educacional precisa ficar atento a sua própria formação, analisando as TIC como ferramenta pedagógica que contribui para o processo de construção do conhecimento do aluno buscando o conhecimento simultâneo das habilidades de cada educando, destacando sempre a participação ativa favorecendo, dessa forma, aprendizagem significativa e colaborativa.

O software GeoGebra¹ é um software gratuito e de acesso livre, criado por Markus Hohenwarter, em 2001. Foi desenvolvido para o estudo de várias áreas da Matemática, podendo ser utilizado desde o ensino básico ao ensino superior. Assim, o software apresenta ferramentas que permitem o estudo de Geometria, Álgebra, tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. Sendo visto como uma importante ferramenta para o estudo de tais conteúdos, uma vez que propicia ao usuário a construção, o estudo e diferentes representações de um mesmo objeto. Escrito na linguagem JAVA, pode ser instalado em computadores com sistemas operacionais Windows, Linux ou Mac OS.

O GeoGebra vem sendo utilizado em diversos países e possui tradução para cerca de 60 idiomas, inclusive o português. Sua versão atualizada pode ser facilmente obtida em sites de busca na Internet ou por meio do endereço oficial <https://www.geogebra.org/>. Este software apresenta uma interface bem inteligível, com diversas funcionalidades, as quais são apresentadas em uma linguagem clara, além de mostrar as janelas de álgebra e visualização e o campo de entrada.

O GeoGebra por ser um programa de geometria dinâmica e interativa, oferece favorece um ambiente com inúmeras ferramentas que possibilita animação, movimentação, criatividade nas construções e interação entre o sujeito e o objeto construído. Além disso, de acordo com Kripka, et al (2017), quando o estudo da Matemática pelos alunos se alia aos recursos tecnológicos ocorre que:

[...] além de motivar e despertar o interesse deles, também professores permite explorar diversas formas de registro de representação, possibilitando, assim, a investigação de ideias e de objetos de Matemática por meio da exploração e da experimentação, atividades que favorecem a interpretação dos problemas e a compreensão dos conceitos (KRIPKA; ET AL,2017).

É possível observar a interface do software Geogebra, formada por uma tela inicial composta por duas janelas, a janela de álgebra e a janela de visualização geométrica (área de trabalho); campo de entrada, onde são inseridas equações, funções, coordenadas de pontos a serem marcadas, e após pressionar a tecla Enter, os objetos geométricos são exibidos.

1 Informações retiradas da página do Instituto Geogebra no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.geogebra.im-uff.mat.br/cig.html>. Acesso em 29/03/2017.

De acordo com Persicano (2013), é muito importante utilizar uma ferramenta tecnológica e fazer uso da interdisciplinaridade, pois esses recursos conseguem melhorar a didática do professor tendo como objetivo principal lograr êxito no processo de ensino e aprendizagem. O uso dessas tecnologias, no caso particular o software GeoGebra, contribuem para uma melhor abstração dos conceitos a partir de dinâmicas e interações de objetos e conceitos matemáticos na tela do computador. Em se tratando de trigonometria, o software GeoGebra tem se apresentado bastante útil em auxiliar os alunos em seus estudos, o que tem levado muitos professores a utilizá-lo cada vez mais em sala de aula.

No que se refere a utilização do Software Geogebra no ensino da trigonometria, Lopes (2010) menciona alguns fortes pontos positivos, tais como: construção, dinamismo, investigação, visualização e argumentação. Ademais, também destaca que algumas ou a maioria das dificuldades enfrentadas pelos alunos possam ser desconstruída e minimizadas com o auxílio desse software. Por meio de suas pesquisas e experiências vivenciadas, Lopes conclui “[...] que o uso do software Geogebra pode auxiliar na resolução de problemas de trigonometria, especialmente em atividades investigativas, de forma que os estudantes possam interagir com as figuras construídas.”

No entanto, Damasco (2010) enfatiza que apenas o uso da computação não assegura a melhoria do ensino e que para conseguir os efeitos desejados é necessário auxiliar esse recurso a outro procedimento metodológico adequado. Damasco também afirma que o software GeoGebra tornou-se um enorme laboratório, onde os alunos encontram e vivenciam o modo de fazer matemática por meio da interpretação, visualização, indução e experimentação dos conceitos.

METODOLOGIA

O caminho metodológico escolhido para abordar os conteúdos da trigonometria foi a realização de uma oficina pedagógica. Visto que, de acordo com Cuberes Apud Vieira e Volquind (2002, p. 11) a oficina é “um tempo e um espaço de aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibradores que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Em relação ao método de abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto

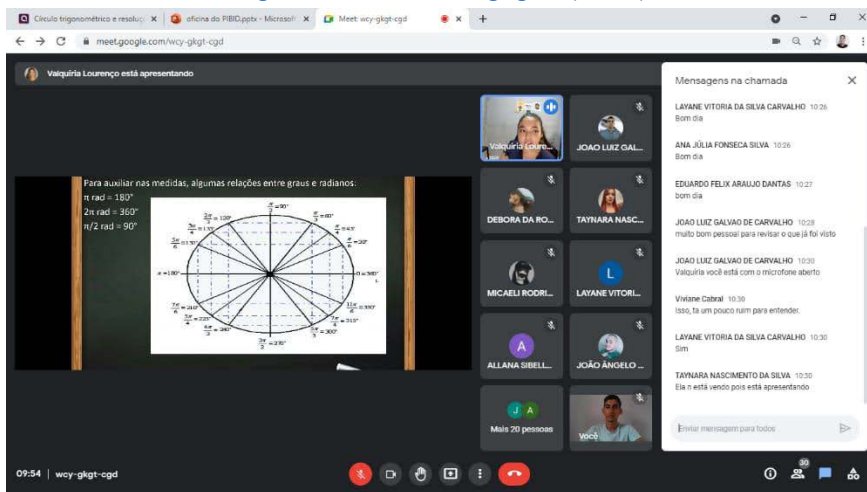
com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. (PRODANOV E FREITAS, 2013 p. 70). Dessa forma, utilizando a abordagem qualitativa, esse estudo objetiva identificar tanto as dificuldades dos alunos em respeito ao conteúdo da trigonometria, bem como os benefícios de utilizar o software GeoGebra.

A pesquisa foi direcionada para os discentes do Ensino Médio, onde este trabalho nos possibilitou a coleta de dados do artigo. A estratégia metodológica aplicada para realização desta pesquisa foi o caminho investigativo, classifica-se como pesquisa qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31): “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Além disso, com relação ao objetivo da pesquisa classifica-se como descritiva, porque de acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21), “[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, então por meio de coleta de dados e levantamento, buscamos investigar quais as dificuldades que os alunos têm sobre trigonometria e o porquê dessas dificuldades.

A oficina foi realizada no dia 24 de agosto de 2021 das 10h20min às 12h pelos universitários pibidianos do curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba-UFPA, campus IV em Rio Tinto-PB e teve como público alvo os alunos da segunda série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral-ECI Senador Ruy Carneiro, situada no município de Mamanguape-PB. Acontecendo de maneira remota através da plataforma *Google meet*, por causa da pandemia do Covid-19, tendo como objetivo apresentar conteúdos trigonométricos e identificar quais as dificuldades que os alunos tinham sobre o assunto.

A elaboração e execução da oficina foi dividida em duas partes, a primeira parte foi desenvolvida por meio do PowerPoint, como podemos observar na figura 1, onde foram abordados, inicialmente uma revisão sobre os tipos de triângulos quanto aos lados e ângulos, tipos de ângulos e por último o teorema de Pitágoras. Em seguida, quando o aluno estava ciente da revisão, explicamos o conteúdo principal: a trigonometria com relação ao círculo trigonométrico, razões trigonométrica, tabelas trigonométrica dos ângulos notáveis e como podemos usar tais conteúdos para resolução de problemas relacionada a trigonometria no mundo físico.

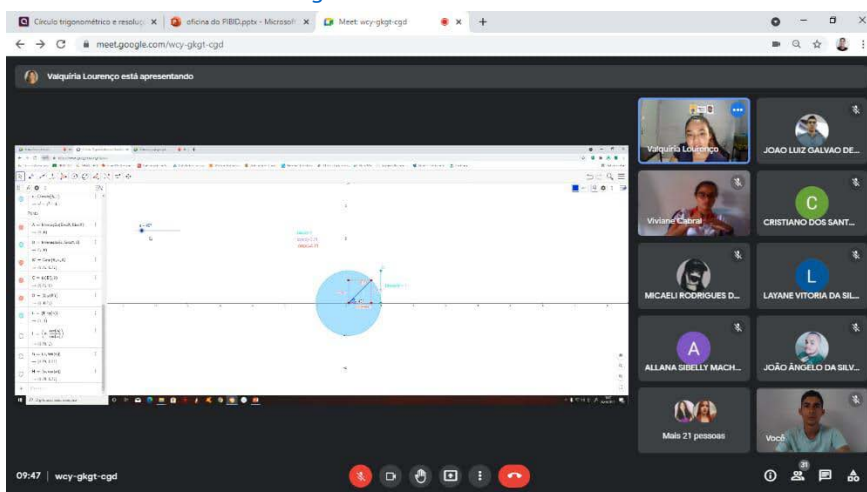
Figura 1- Oficina Pedagógica (PIBID)



Fonte: Elaboração própria (2021).

Posteriormente, em meio a explicação, também usamos outra ferramenta para auxiliar a oficina e tornar uma aprendizagem mais concreta que foi o uso do software GeoGebra, como podemos visualizar na figura 2, onde buscamos apresentar para os alunos como é, na prática, a construção do círculo trigonométrico, como as funções de seno, cosseno, tangente e como seus valores se comportam em determinado ângulo sobre o círculo.

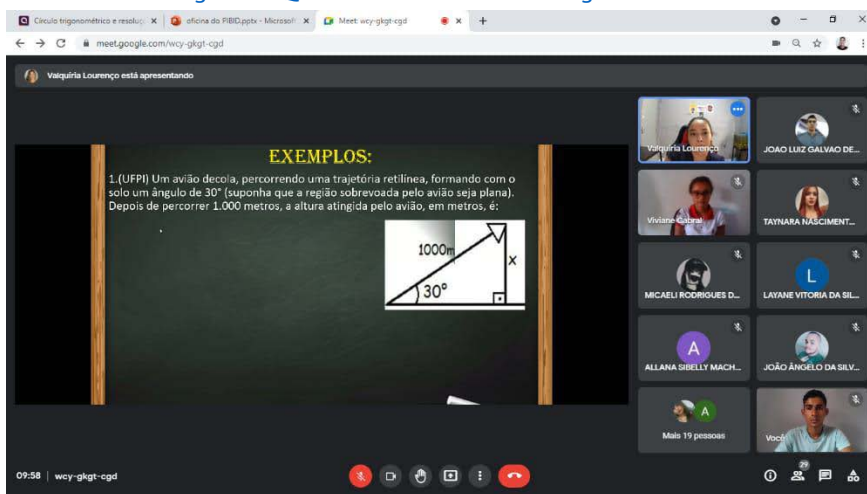
Figura 2- Uso do GeoGebra



Fonte: Elaboração própria (2021).

Logo, após a explicação resolvemos questões relacionadas aos conteúdos apresentados, como mostra na figura 3, com objetivo que os discentes pudessem aprender como seria a resolução de questões envolvendo a Trigonometria.

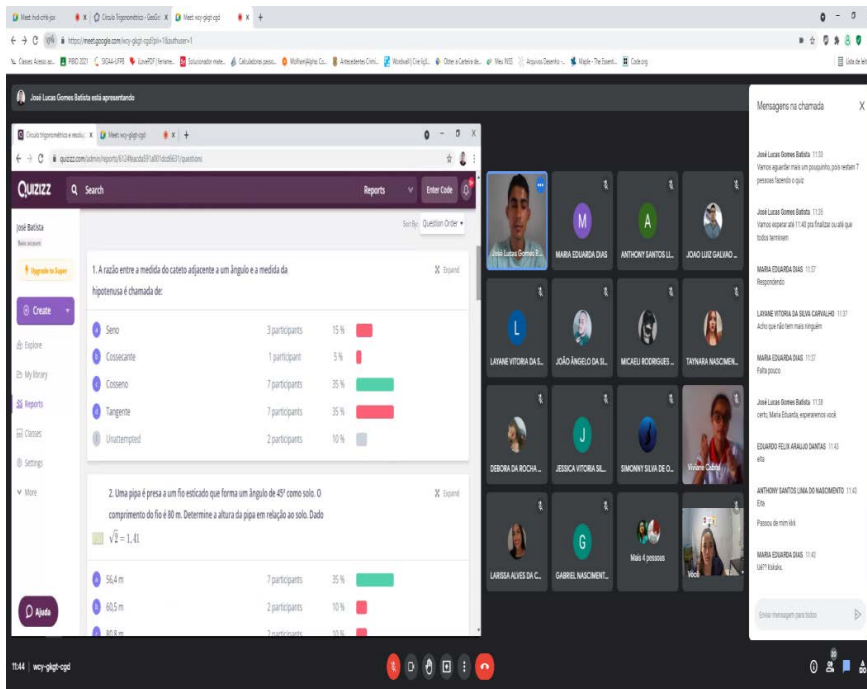
Figura 3- Questões envolvendo a Trigonometria



Fonte: Elaboração própria (2021).

Por fim, a segunda parte da oficina após a apresentação do PowerPoint e GeoGebra, foi a realização de um *quizzes* com 15 questões, como podemos observar na figura 5, que de forma lúdica os alunos puderam resolver e ao mesmo tempo se divertir, pois o *quizzes* é uma proposta de gamificação na sala de aula que possibilita uma aula bem mais dinâmica e uma aprendizagem mais eficaz, visto que ao mesmo tempo que os alunos se divertem, eles também têm vontade de aprender, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Figura 4- Quizzes trigonométricos



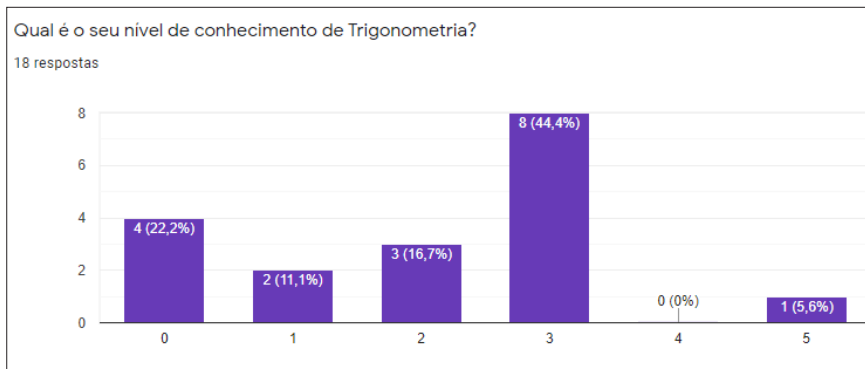
Fonte: Elaboração própria (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando uma melhor forma de investigar as relações dos conhecimentos, afinidades e dificuldades que os alunos tinham sobre os conteúdos trigonométricos, o software GeoGebra e o *Quizzes*, elaboramos um questionário, o qual foi disponibilizado após a oficina para turma da 2ª série do Ensino Médio da ECI Senador Ruy Carneiro e tiveram 18 participações.

Inicialmente, analisamos o nível de conhecimento da Trigonometria, como pode ser observado no gráfico 1, obtivemos como resultado que a maioria dos alunos estavam no nível 3, esse número era esperado, pela grande importância e dificuldade desse conteúdo, visto que segundo Raymond Duval (2009). A falta de compreensão dos conteúdos da Trigonometria, apresentada pelos estudantes, pode ser devido a diversos fatores, dentre eles a dificuldade que os estudantes têm de conceitualizar os objetos matemáticos, que se apresentam de forma muito abstrata. Então por ser um conteúdo complexo e muitas das vezes abstrato, somente uma pessoa das 18 entrevistadas considera está no nível 5 dos conhecimentos trigonométricos.

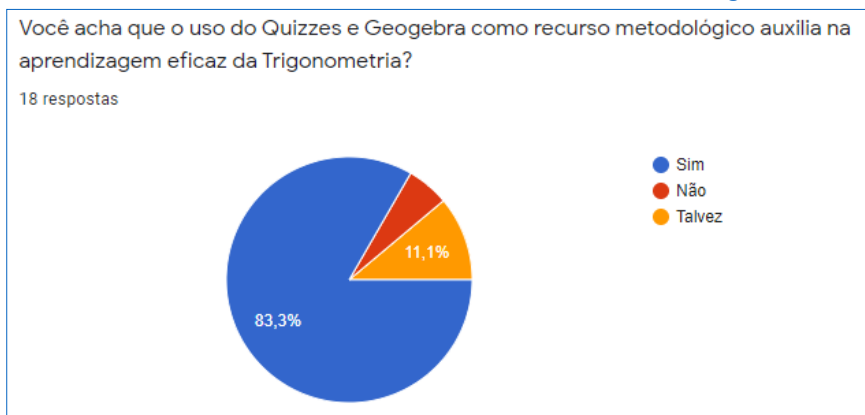
Gráfico 1- O nível de conhecimento sobre Trigonometria



Fonte: Elaboração própria 2021.

Outra pergunta pertinente, foi se eles consideravam que uso do *Quizzes* e GeoGebra como recurso metodológico auxiliavam para uma aprendizagem mais eficaz da trigonometria. Como resultado obtivemos que a maioria da turma dizem que sim, o que nos reafirma que a utilização de tecnologia como um meio de ferramenta pedagógica em sala de aula pode ter grandes pontos positivos para a educação, isso aplicada de forma correta. Como destaca Vieira (1999), para que essas tecnologias promovam as mudanças esperadas no processo educativo, devem ser usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo.

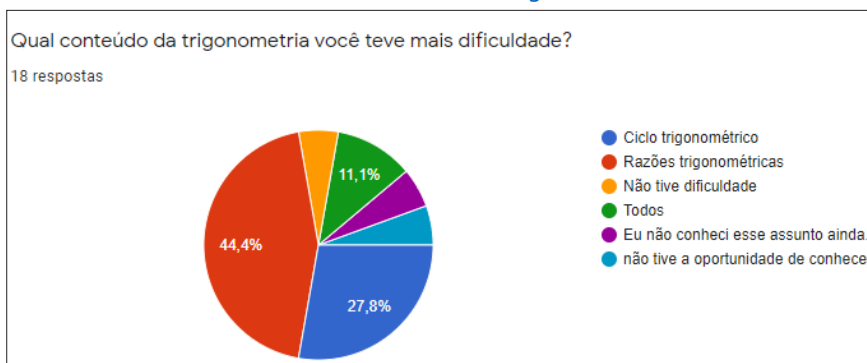
Gráfico 2- *Quizzes* e GeoGebra como recurso metodológico



Fonte: Elaboração Própria 2021.

Uma pergunta também relevante, interessava-se em saber qual era o assunto acerca da trigonometria que os alunos sentiam mais dificuldades. Tivemos como retorno, como podemos observar no gráfico 3, que do total de alunos que participaram do questionário (18 alunos), a maioria deles (8 alunos) responderam razões trigonométricas como o conteúdo que tem mais dificuldade, outra parte dos alunos falaram que é o ciclo trigonométrico (5 alunos), ficando em segundo lugar como conteúdo mais difícil e os demais não tiveram dificuldades, ou não conheceu o conteúdo ainda ou têm dificuldades em todos. Logo com esses dados resolvemos nosso problema de pesquisa, onde descobrimos quais os assuntos da trigonometria os discentes têm mais incidências de dificuldades.

Gráfico 3- Conteúdos da trigonometria



Fonte: Elaboração Própria, 2021.

Por fim, os dados apresentados nos mostram que o uso da tecnologia no ambiente escolar, mesmo com assunto complexo como a trigonometria, nos proporciona grandes benefícios para uma aprendizagem dinâmica e eficaz, promovendo assim uma educação e um desenvolvimento de qualidade aos educandos. Conforme reforça Mercado (2002) com relação ao uso da tecnologia na aprendizagem “que os alunos podem adquirir uma melhor maneira de refletir, manipular, questionar, construir, pesquisar, analisar, sintetizar, desenvolver atenção, raciocínio e criatividade nas atividades curriculares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo a realização de uma oficina pedagógica que possibilitasse uma análise de quais seria o nível e

as dificuldades que os alunos têm sobre trigonometria, como também se o uso da tecnologia facilitaria na aprendizagem.

Para atingir esse objetivo foi realizada uma revisão da literatura sobre a utilização de recursos tecnológicos para o estudo de conteúdos de Matemática, por meio de pesquisas já desenvolvidas, e posteriormente, a aplicação de uma oficina pedagógica e um Quizze. Onde a oficina abordou inicialmente uma revisão breve dos tipos de ângulos, tipos de triângulos e o teorema de Pitágoras, logo em seguida os assuntos trigonométricos. Na qual utilizamos para nos auxiliar melhor o software Geogebra que permitiu uma melhor visualização na prática como é círculo trigonométrico em determinado grau, suas razões e funções do cosseno, seno e tangente. E por fim foi aplicado o Quizze que contemplou 15 questões da trigonometria, onde nos mostrou que é explícito as dificuldades em trigonometria e também foi disponibilizado um formulário que nos possibilitou a coleta de dados desta pesquisa.

Dessa forma, é notório e indiscutível que a trigonometria é um dos assuntos considerados mais difíceis pelos estudantes do Ensino Médio, especificamente razões trigonométricas e círculo trigonométrico. Logo, nós professores da matemática temos que buscar meios para que seja amenizada ou totalmente solucionada este problema. Proporcionando aos estudantes um ensino de trigonometria mais leve e dinâmico.

Após o desenvolvimento desse estudo, observou-se através dos dados coletados que a utilização da tecnologia como recurso pedagógico, por exemplo o software GeoGebra facilita a visualização e compreensão dos conteúdos trigonométricos proporcionando assim uma aprendizagem significativa. A partir dessa constatação e considerando que o estudo da trigonometria desenvolvido apenas com recursos tradicionais de ensino, isto é, com auxílio do quadro e lápis, fica evidenciada a necessidade da inserção de tecnologia no ensino da trigonometria.

Verificou-se ainda que, o uso da tecnologia por si só não traz tais benefícios, visto que junto com recurso tecnológico precisa de um planejamento pedagógico por parte dos professores que vise uma melhor aprendizagem, analisando qual ferramenta poderá ser utilizada para determinado assunto matemático e como pode ser aplicada em sala de aula para que o objetivo de aprendizagem efetiva seja concretizado.

De modo geral, os softwares computacionais facilitaram a compreensão dos conceitos e propriedades trigonométricas estudados, bem como a

visualização dos gráficos, despertando nos alunos a curiosidade de interagir com as suas ferramentas e de aprender a construir objetos e soluções.

Vale ressaltar, que o professor deve ter a percepção de que nem sempre a utilização de recursos tecnológicos irá contribuir efetivamente com o ensino e aprendizagem de conceitos de Matemática. Acredita-se que os benefícios e vantagens desses tipos de instrumentos didáticos, decorrerão da forma que como serão utilizados, ou seja, para que esses recursos sejam inseridos em sala de aula e surtam efeitos positivos, é necessário que haja um estudo intenso e planejamento do material que será proposto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de out. 2020.

COUTO, Marta Sylvania Carvalho Freitas. **TIC, ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na primeira fase do ensino fundamental**. 2014. 73 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DAMASCO, José Roque Neto. **Registros de Representação Semiótica e GeoGebra: um ensaio para o ensino de Funções Trigonométricas**. Dissertação (mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; KRIPKA, Moacir; PANDOLFO, Paolo César de Nardin; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz; VIALI, Lori; LAHM, Régis Alexandre. **Aprendizagem de Álgebra Linear: explorando recursos no GeoGebra no cálculo de esforços em estruturas**. In. Acta Scientiae, Canoas (RS), v.19, n.4, p. 544-562. 2017.

LOPES, Maria Marconi. **Construção e Aplicação de uma Sequência Didática para o Ensino e Aprendizagem de Trigonometria Usando o Software Geogebra**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN, 2010.

LOPES, Maria Marconi. **Contribuições do software GeoGebra e no ensino e aprendizagem de geometria.** XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, Recife, 2011.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação:** Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

PERSICANO, Hélio Evangelista. **A Importância do Uso das Novas Tecnologias no Processo de Ensino Aprendizagem:** Aplicação do Software GeoGebra no Estudo das Funções Trigonométricas. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Goiás. Goiânia- GO, 2013.

PERSICANO, Hélio Evangelista. **Semiósis e pensamento humano:** Registros semi-óticos e aprendizagens intelectuais (Fascículo). Tradução de Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC/ PPGEF/LED, 2000.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista.** Disponível em: www.proinfo.gov.br/biblioteca/texto/tx_novatec.pdf. v. 13, 1999. Acesso em: 13 de out. 2021.

A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO WHATSAPP COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

JUSSARA PATRÍCIA ANDRADE ALVES PAIVA

Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, jussara@dcx.ufpb.br;

ANA CAROLINA DA SILVA

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, acs@academico.ufpb.br;

LAURA HELOÍSE PEREIRA DOS SANTOS

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, lauraheloise2@gmail.com;

LUANA CRUZ DA COSTA

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, luana.costa@academico.ufpb.br;

1 Programa de Residência Pedagógica – UFPB/campus IV; Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

O presente artigo parte da experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica - Núcleo Matemática/campus IV do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPB, durante as regências no ensino remoto, frente ao cenário da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19). Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas, destacamos o baixo número de alunos frequentando as aulas remotas e, conseqüentemente, uma pequena interação entre alunos e professores durante os encontros síncronos. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo identificar as potencialidades do uso do aplicativo *WhatsApp* enquanto recurso digital para a promoção da interação dos estudantes e professores. Para o desenvolvimento do artigo, foi necessário um estudo sobre o que é o ensino remoto emergencial e sobre mídias digitais, especificamente o *WhatsApp*. Para verificarmos o impacto que o recurso digital referido causa na interação do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvemos atividades síncronas e assíncronas, utilizando como recurso de interação o aplicativo *WhatsApp*, com duas turmas da 1ª série do Ensino Médio. De maneira geral os resultados mostram um aumento significativo na participação dos alunos durante as atividades assíncronas e durante as aulas síncronas, após o usarmos o *WhatsApp*.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica, Ensino Remoto, Recurso digital-*WhatsApp*, Interação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm crescendo gradativamente ao longo dos anos. Elas estão presentes em diversas esferas da sociedade, como na economia, na cultura, no entretenimento, na indústria de telecomunicações e na educação, ou seja, compõem o cotidiano das pessoas. Na educação as TDIC podem ser facilmente vistas como ferramenta de apoio, pelo fato de os alunos estarem comumente conectados aos meios digitais.

Desse modo, utilizar recursos tecnológicos nas aulas, pode aumentar de forma gradativa o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e realizadas, aumentando a interação e conseqüentemente a aprendizagem. Segundo Moran (2004), as tecnologias servem de meios, apoio, que permitem realizar atividades de diferentes formas, aprender em lugares distantes, sem precisar estar sempre juntos, para que isso aconteça.

Diante disso, o presente artigo relata uma vivência da utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de interação entre professores e alunos, que ocorreu no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - Núcleo Matemática/campus IV do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPB, pelas residentes, durante as regências na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto - PB. As referidas regências foram realizadas no formato de Ensino Remoto Emergencial e ocorreram em duas turmas (A e B) da 1ª série do Ensino Médio, no período de 20/09/2021 a 08/10/2021 tendo como objeto de conhecimento Função Exponencial.

O principal objetivo desse artigo é identificar as potencialidades da utilização do *WhatsApp*, enquanto recurso digital nas atividades educacionais desenvolvidas durante o período de pandemia no ensino Remoto, para a interação dos estudantes. Para isso, inicialmente discutimos o referencial teórico sobre Ensino Remoto e sobre a utilização do *WhatsApp* como recurso didático, em seguida, descrevemos o percurso metodológico e a realização das atividades; os resultados e discussões, e por fim as trazemos as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino remoto

No início de 2020 com a pandemia ocasionada pelo COVID-19, os sistemas educacionais tiveram que utilizar o ensino remoto de maneira emergencial e intensa. As instituições de educação básica precisaram reorganizar seus métodos de ensino, reconfigurar suas aulas e adaptá-las ao ensino remoto emergencial. Embora a tecnologia esteja comumente presente na vida do ser humano, como já referimos, no âmbito escolar, apesar de diversas experiências pontuais, ela não era protagonista. Porém, a urgência da crise pandêmica obrigou aos sistemas de ensino a se adaptarem com rapidez a utilização, praticamente exclusiva, dos recursos tecnológicos para o ensino remoto emergencial. Neste contexto, ressalta-se que,

o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. (HODGES, *apud* RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020, p. 43),

No ensino remoto emergencial os alunos e professores estão simultaneamente logados na mesma plataforma e no mesmo horário. Assim, tornou-se a principal maneira das escolas darem continuidade ao ensino. Diante deste cenário, pais, alunos, professores e toda comunidade escolar enfrentaram e enfrentam diariamente uma série de desafios e dificuldades, dentre eles a falta de recursos tecnológicos, aperfeiçoamento dos professores, e vulnerabilidade social dos alunos.

Nesse contexto, tem sido unânime que a falta de conectividade, acesso à internet banda larga, e computadores, são as principais dificuldades encontradas pelos alunos, nas mais diversas cidades, estados e regiões. Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial,

os alunos apontam dificuldades como acesso à internet e livros físicos, capacidade técnica, falta de produtividade, estímulo e interatividade, bem como desigualdade de

oportunidades. **O item mais citado é a falta de interação que ocorreria se fosse presencial.** Segundo estes alunos, esse fato prejudica rendimento e causa um maior cansaço devido o esforço em manter-se por horas na tela de um computador ou celular. (FEITOSA, *et al*, 2020, p. 64, grifo nosso)

Em relação a falta de interação, ou ainda pouca interação, podemos dizer que ela tem grande influência em outra dificuldade encontrada pelos professores, que é a de avaliar a eficácia da aprendizagem dos alunos, pois mesmo os professores planejando, elaborando e traçando inúmeras estratégias de ensino para os encontros síncronos, a baixa interação faz com que os professores não tenham o retorno adequado dos estudantes, que permita avaliar o desenvolvimento das atividades. Entre as estratégias utilizadas pelos professores, destacamos a utilização do *WhatsApp* como um recurso digital potencializador da interação entre professores e alunos.

O uso do *whatsapp* na educação

De acordo com a página inicial do aplicativo *WhatsApp* (2021) as mensagens através do aplicativo são transmitidas de maneira rápida, simples e segura, além de ser gratuita, estando sujeitas apenas à cobrança de dados. Dentre os inúmeros recursos ofertados pelo aplicativo, podemos destacar as conversas em grupo e o fácil compartilhamento de documentos, além do envio de áudios, vídeos e imagens. Ressaltamos ainda que dentre os recursos ofertados, dentro das conversas em grupo é possível identificar a quantidade de pessoas para quem a mensagem foi enviada e verificar quantas dessas pessoas visualizaram a mensagem, ou no caso dos áudios, quantas pessoas os reproduziram.

Desse modo, é perceptível que o aplicativo é de grande relevância como recurso digital para auxiliar no ensino-aprendizagem, uma vez que o aplicativo permite que o professor possa acompanhar “de perto” os seus alunos, verificando se estão visualizando as mensagens enviadas, possibilitando a interagir de maneira informal com eles. Além do suporte no âmbito escolar, podemos utilizá-lo para tirar dúvidas, disponibilizar links, gravar áudios e fornecer como podcasts para os alunos, downloads de fotos, áudios e vídeos, e fazendo uso de pouca internet, dispensando a utilização da internet de banda larga, funcionando muito bem com a rede de dados móveis, outra vantagem é a de que muitas operadoras oferecem planos nos quais a

utilização do *WhatsApp* é inteiramente gratuita, não consumindo os dados móveis.

Segundo (OLIVEIRA, 2017), o aplicativo *WhatsApp* Messenger (WHATSAPP, 2021) foi desenvolvido por Jan Koum e Brian Acton no ano de 2009, desde então tem facilitado a comunicação entre pessoas de diferentes lugares do mundo. O *WhatsApp* é um aplicativo muito eficaz ao cumprir com os recursos que oferece, nós enquanto residentes, estando na posição de alunas e de professoras podemos perceber o quanto esse aplicativo faz parte do cotidiano dos envolvidos na vida escolar, servindo como ferramenta de interação entre a comunidade escolar e também como meio para promover a aprendizagem.

Diante de todas essas funcionalidades e do fato desse aplicativo ser utilizado nos celulares, o *WhatsApp* tem sido muito do dia a dia das pessoas. Como afirma Rodrigues (2015, p. 4) o *WhatsApp* “é o aplicativo mais popular em mais de 140 países e é um dos que mais cresce entre os usuários brasileiros”. Além de encurtar distâncias e facilitar a comunicação entre as pessoas, o *WhatsApp* também tem sido visto com uma potencial ferramenta para o ensino-aprendizagem durante a pandemia causada pelo COVID-19, auxiliando professores e alunos com a comunicação dentro e fora da sala de aula virtual.

Nesse sentido, ressaltamos ainda outras duas vantagens oferecidas através do *WhatsApp*, a primeira é trazida por Mattar (2014) quando define o aplicativo como sendo uma ferramenta capaz de oferecer uma comunicação rápida, dessa maneira servindo como uma plataforma de apoio para a educação, e a segunda vantagem é citada por Moran (2015) quando afirma que um dos aspectos positivos desse aplicativo é a forma de se comunicar, pois permite uma linguagem mais natural e familiar, sendo ela com espontaneidade e constante influência seja de ideias, vídeos ou imagens.

Destacamos que quando o ensino estava totalmente presencial, era proibido, em algumas escolas, o uso de equipamentos tecnológicos (celular) no ambiente escolar, pois, apesar de ser uma ferramenta que facilita a comunicação, os aparelhos eletrônicos também proporcionam momentos de distração aos usuários, e quando se trata de alunos, em momento de aula, isso pode trazer prejuízo para sua aprendizagem.

No entanto, desde o início do ensino remoto, tornou-se fundamental o uso desse aparelho eletrônico (celular), dentro e fora da sala de aula, pois através de aplicativos, como o *WhatsApp*, é possível uma comunicação mais rápida entre os professores e alunos, além de ser um meio para a entrega

das atividades, e questionamentos acerca de possíveis dúvidas que possam existir.

Acredita-se que “O *WhatsApp* assim como qualquer outra mídia pode auxiliar e favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e facilitando o contato entre ambos, diminuindo assim a distância entre professor e aluno” (KOCHHANN 2015, p. 479).

A afirmação do referido autor nos permite refletir sobre a interação entre os alunos-alunos, professor-aluno, da mediação no processo de ensino, e da possibilidade de desenvolvimento de competências que são exigidas desde antes do ensino remoto emergencial, tal como a cultura digital.

Dentre as competências gerais elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) a cultura digital entra na escola principalmente como apoio ao professor, auxiliando na compreensão de como e quais maneiras utilizar os aparelhos eletrônicos como objeto de ensino e aprendizagem. Essa competência é estabelecida como,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09)

Entendemos o professor como mediador do conhecimento e dessa forma ele tem um papel de grande importância na inserção das tecnologias digitais dentro de sua sala de aula, principalmente quando se trata de um aplicativo como o *WhatsApp* que possui várias funcionalidades, além de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, o aplicativo possibilita o fácil acesso a comunicação com pessoas de fora da sala de aula, o que pode gerar conversas paralelas ao assunto que está sendo abordado. Mas, apesar disso, o aplicativo também auxilia o docente de diversas maneiras, por exemplo: tornando a aula mais dinâmica, tornando a interação maior entre aluno-aluno e professor-aluno.

Por último, ressaltamos que com a possibilidade do uso do *WhatsApp* durante e após as aulas, como ferramenta de ensino, o professor tem a oportunidade de criar diversas atividades que envolvem o uso dessa tecnologia, como jogos durante a aula, competições em forma de gincana, entrega de atividades de forma assíncrona e pequenos debates. Além disso, permite uma percepção acerca da participação dos alunos nas atividades, pois como

já mencionado, o aplicativo fornece uma ferramenta que possibilita que o professor, ou a pessoa que disponibilizou a atividade, veja quem visualizou a mensagem enviada, e quem interagiu com a mensagem.

Percurso metodológico

A princípio, é primordial para toda pesquisa, fazer uma revisão bibliográfica em textos que tratam sobre o assunto, fazendo uma análise sobre o uso da tecnologia no âmbito escolar, a utilização de recursos tecnológicos no ensino de matemática e sobre o ensino de Função Exponencial.

Com o propósito de identificar as potencialidades da utilização do WhatsApp, enquanto recurso digital nas atividades educacionais desenvolvidas durante o período de pandemia no Ensino Remoto, para a interação dos estudantes. Para isso, analisamos o uso desse aplicativo por estudantes de duas turmas da 1ª série do Ensino Médio durante a regência das aulas sobre a função exponencial.

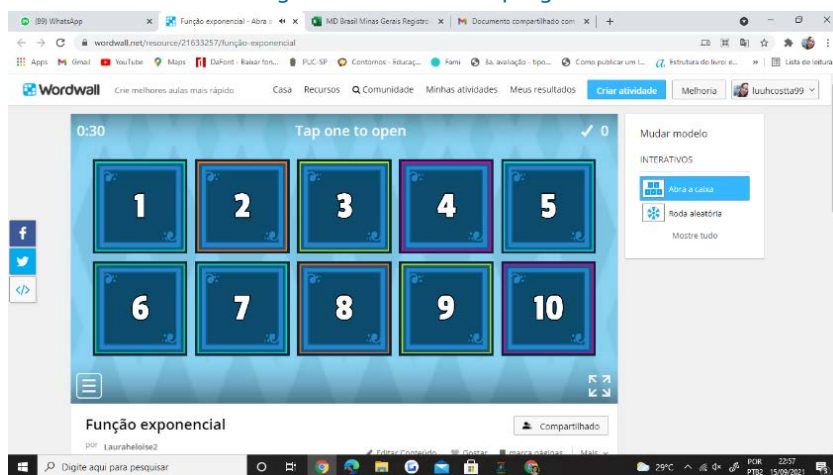
As regências ocorreram no modo de ensino remoto, em dois dias na semana (segundas-feiras e terças-feiras), com duração de 1 hora em cada encontro, perfazendo um total de duas horas semanais para cada uma das turmas. Além disso, ocorreram plantões de dúvidas toda sexta-feira, de forma síncrona, via *google meet* e por meio das interações via *WhatsApp*. As aulas com encontros síncronos via *google meet*, as atividades assíncronas e conversas no grupo do *WhatsApp* compõem as formas de comunicação do processo de ensino. Para elaboração desse artigo, fizemos um recorte temporal, que abrange o período de três semanas compreendidas entre 20/09/2021 e 08/10/2021, com a finalidade de delimitar o período de observação para coleta e análise dos dados. O objeto do conhecimento discutido nessas aulas foi o de Função Exponencial. Ressaltamos que para cada aula, foi elaborado um plano de aula que contém a unidade temática, as habilidades da BNCC, o objeto do conhecimento, os objetivos, a proposta de desenvolvimento, os recursos, e os parâmetros de avaliação.

Na primeira semana, nos dias 20 e 21 de setembro, ocorreram dois encontros síncronos via *google meet*, nos quais foram abordados os conceitos de Função exponencial, valores que a base pode assumir, o porquê das restrições quando a função cresce e decresce, o porquê o gráfico da função não tocar o eixo x e algumas exceções. Como atividade assíncrona foi pedido aos alunos que pesquisassem em quais situações a função exponencial pode ser utilizada, e em seguida, embasados na pesquisa elaborassem

e resolvessem um problema que envolvesse os conceitos estudados. Uma segunda atividade assíncrona foi a elaboração de memes envolvendo o assunto de função exponencial.

No dia 24 de setembro de 2021, ocorreu o plantão de dúvidas, via *google meet* e também com conversas pelo *WhatsApp*. No Plantão de dúvidas utilizamos a plataforma de atividades gamificadas *Wordwall*, nesta atividade estavam disponibilizados dez quadrados que simulam “caixas” (Imagem 1), cada uma das caixas com uma questão sobre os conceitos relacionados a função exponencial, de acordo com o que estudaram durante a semana (Quadro 1). Durante o desenvolvimento da atividade os alunos abriam as caixas disponíveis e respondiam à questão no grupo do *WhatsApp*. Escolhemos utilizar o grupo do *WhatsApp* para possibilitar a todos os alunos o acesso as questões, pois, alguns alunos não têm como estar conectados de maneira síncrona. Dessa forma, foram incentivados a interagirem no grupo, não apenas no momento do plantão de dúvidas, mas no decorrer dos dias seguintes, para ampliar essa interação.

Imagem 1 - Caixas com perguntas



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Quadro 1 - Questões contidas nas caixas

CAIXA	QUESTÃO
01	Construção do gráfico da função $f(x) = 3^{x+1}$
02	Determine 5 pares ordenados para uma função $f(x) = 2^x - 1$
03	Dada a função f , tal que $f(x) = 5^x$, determine: $f(4) / f(3)$, $f(5) / f(4)$, $f(3) / f(2)$

CAIXA	QUESTÃO
04	Determinar qual das funções a seguir são funções exponenciais: $f(x) = 2x^2$ e $f(x) = 1^{2x}$
05	Determinar qual das funções a seguir são funções exponenciais: $f(x) = (0,3)^{2x}$ e $f(x) = (-4)^x$
06	Determinar qual das funções a seguir são funções exponenciais: $f(x) = (8 \div 5)^{x+7}$ e $f(x) = 12^{2/3}$
07	Determinado imóvel foi avaliado em R\$350000,00 e, a partir daí, valoriza-se exponencialmente de acordo com a função $v(t) = 350(1,1)^t$, em que T representa o tempo (em anos). Qual será o valor do imóvel após 3 anos de avaliação?
08	Determine o valor de x na equação $5^x = 625$
09	Determine o valor de x na equação $7^{x+1} = 343$
10	Encontrem ou criem um meme que fale ou represente uma função exponencial.

FONTE: Elaborado pelas autoras

Na segunda semana, dias 27 e 28 de setembro, nos encontros síncronos por meio do *google meet* foi apresentada a função exponencial em situações aplicadas, como situações com os transistores, apresentando aos alunos a Lei de Moore e relacionando a função exponencial com situações de radiação. Nessa semana, também foram apresentados e discutidos os problemas que os alunos haviam criado e enviado através do grupo no *WhatsApp*, mediante a apresentação de cada um dos problemas, foi solicitado que os alunos falassem a respeito dos métodos (estratégias) que utilizaram para resolvê-los. As atividades assíncronas propostas nessa semana, foram: resolver um problema envolvendo função exponencial, disponibilizado por meio do *google forms*; e comentar se sentiu dificuldades para resolver, e se sim, explicitar qual a dificuldade. Além disso, foi pedida uma pesquisa a respeito dos benefícios e malefícios da radiação.

No dia 29 de setembro foi enviado no grupo do *WhatsApp*, o meme criado por uma das alunas, a fim de iniciar uma conversa sobre o objeto de conhecimento função exponencial, trabalhado na aula do dia 27, na ocasião foram feitos alguns questionamentos, sobre as restrições da lei de formação dessa função e a sua representação algébrica.

Na terceira semana, dias 04 e 05 de outubro, foi feita uma revisão de todos os conceitos estudados sobre função exponencial. No dia 4 de outubro, optamos por abordar a revisão por meio de um quiz, no qual os alunos jogaram de forma individual, e no dia 5 de outubro as questões do quiz foram apresentadas durante o encontro síncrono a fim de realizar com os alunos um diálogo, buscando entender como eles chegaram às respostas dadas e conferindo junto com eles se elas estavam corretas, nos casos em

que as respostas estavam erradas, discutimos juntamente com os estudantes a resolução para que eles pudessem identificar o erro, e compreender o que o fez errar, e poder corrigi-lo, encontrando então a resposta correta.

Ainda durante a terceira semana ocorreu o plantão de dúvidas, que compreendeu os dias 06 e 08 de outubro, no qual no dia 06 enviamos questões de maneira assíncrona para serem discutidas no grupo do *WhatsApp* com o objetivo de exercitar o que aprenderam nas aulas anteriores e gerar um pequeno debate sobre as questões, a fim de analisar o quanto os alunos haviam compreendido em relação ao objeto de conhecimento estudado e no dia 08 tivemos o encontro síncrono, com o intuito de identificar algumas das principais dúvidas dos estudantes em relação aos conceitos trabalhados, bem como discutir e socializar as estratégias de resolução desses alunos acerca das questões referentes ao objeto de conhecimento função exponencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

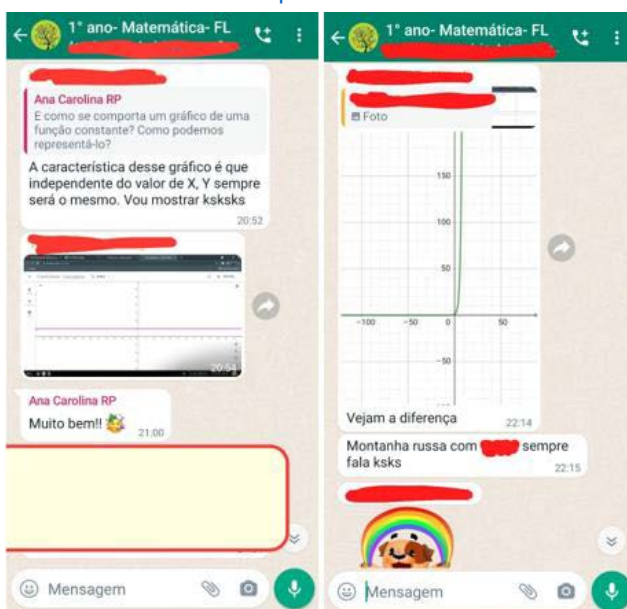
O *WhatsApp* pode ser um forte aliado para os professores na hora de buscar uma ferramenta de simples acesso que possibilita o processo de ensino e que promove a interação entre aluno-aluno e professor-aluno. O aplicativo tem funcionado como uma ferramenta facilitadora do processo educativo nas escolas em tempos de pandemia. Nas aulas que ministramos pudemos perceber uma interação maior dos alunos entre si e com os professores por meio do *WhatsApp* em comparação com as aulas síncronas por meio do *google meet*.

Durante as regências de aulas síncronas realizadas via *google meet*, tinham-se em média 16 alunos, juntando as turmas (A e B) da 1ª série do Ensino Médio, que participavam das aulas, dos quais normalmente 3 ou 4 interagem através do chat, e ocasionalmente esse número aumentava para aproximadamente 8 alunos. Algo que se pode mencionar como fator que influencia para a baixa interatividade dos alunos durante esses encontros síncronos, de acordo com as observações feitas durante a regência, é o fato de a sala virtual ser algo mais formal, pois mesmo que seja *on-line*, é o ambiente dedicado a ser a sala de aula. Já em relação ao número de alunos nos encontros síncronos ser baixo pode ser devido à falta de internet adequada, levando em consideração que o consumo de internet para esses encontros é alto.

Por meio do *WhatsApp* os alunos sentem-se menos envergonhados e conseguem interagir de diferentes formas com os professores e com a turma, seja através de áudios, emojis ou figurinhas, chegam até mesmo a enviar dicas de conteúdo para ajudar os colegas.

Durante o período de 20/09/2021 a 08/10/2021 observamos a interação dos alunos através do *WhatsApp* (Imagem 2) e desenvolvemos atividades assíncronas nesse aplicativo, a fim de verificar se obtínhamos um alcance maior do que no *google meet*.

Imagem 2 – Alunos enviando imagens de gráficos de função constante e função exponencial



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Nas aulas virtuais síncronas pelo *google meet*, em média 16 alunos ficavam logados na plataforma. Com o uso do *WhatsApp*, em momentos assíncronos, identificamos que em média 34 alunos visualizavam as mensagens das atividades e desses, 12 alunos consideramos engajados, ou seja, enviaram imagens, mensagem de textos ou áudio (Quadro 2). Outro ponto positivo que notamos foi a interação dos alunos, não apenas no grupo do *WhatsApp*, mas também passaram a nos procurar com maior frequência no privado. O que corrobora com Kochhann quando afirma que diminui a distância entre professor e aluno. (2015).

Quadro 2 – Engajamento dos alunos

	Google meet (síncrono)	WhatsApp (assíncrono)
Conectados	16 alunos logados	34 alunos visualizaram
Engajamento	4 alunos interagiram	12 alunos interagiram

Fonte: Dados coletados pelas autoras

Dentre as atividades realizadas durante esse período, tivemos um jogo realizado por meio da plataforma de atividades gamificadas *Wordwall*, no qual os alunos abriam as caixas disponíveis e respondiam à questão por meio do WhatsApp, optamos por eles responderem no grupo do *WhatsApp* para incentivá-los a interagir mais por essa plataforma. Por meio da atividade desenvolvida foi possível notar que os alunos interagiram de forma rápida e espontânea no grupo do *WhatsApp*, e essa interação os levou a uma maior participação nos momentos síncronos pelo *google meet*. O que nos levou a essa conclusão foi termos a participação de alunos interagindo conosco, durante o plantão de dúvidas e durante as aulas, através do microfone, pois normalmente quando interagiam antes, era através do chat.

Uma outra atividade desenvolvida por meio do grupo no *WhatsApp* foi o debate de memes relacionados a função exponencial, um deles foi o meme referente a exemplos de função exponencial (Imagem 3), no qual é solicitado que os personagens citem alguns exemplos desse tipo de função e um dos personagens é jogado pela janela por mencionar como exemplo $f(x) = 1^x$.

Imagem 3 – Meme sobre exemplos de funções exponenciais



Fonte: Elaborado pela aluna YB da 1ª série, 2021

O meme acima foi elaborado por uma aluna da 1ª série durante a atividade de elaboração de memes. Aproveitando-o, enviamos no grupo do WhatsApp e fizemos questionamento sobre o meme para darmos início a um diálogo. Conforme, pode ser visto um trecho do diálogo está a seguir;

Residentes: Se todos os exemplos são do formato $f(x) = a^x$, por que o garoto foi jogado pela janela?

Alguns minutos depois,

Aluna SR: "Porque segundo o exemplo dele, a função seria 1 elevado a x, mas segundo a propriedade da função exponencial, o "a" tem que ser diferente de 0 e 1, por isso a resposta está errada."

Após a resposta da aluna SR, foram feitas as seguintes perguntas.

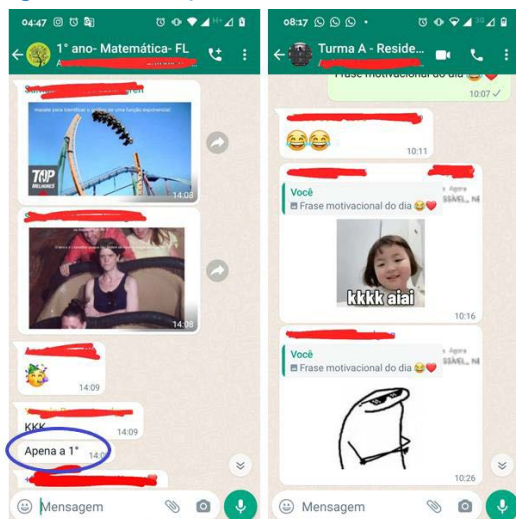
Residentes: E, por que o "a" não pode ser 1? Já que 1 elevado a "x" não vai ser função exponencial, vai ser o que então?"

Algumas horas se passaram e então chegou a seguinte resposta da aluna YB

Aluna YB: Quando a gente for ver no gráfico, teremos uma constante. Ou seja, um gráfico de uma função constante." Foi dito ainda que na função constante, independentemente do valor de x, o valor de y sempre será o mesmo, já na função exponencial isso não ocorre

Para ajudar-nos a entender melhor o que queriam dizer, os alunos enviaram imagens de gráficos de funções constantes e de funções exponenciais (Imagem 4) para que pudéssemos notar a diferença, que segundo eles, o gráfico da função exponencial lembra uma montanha russa.

Imagem 4 – Interação dos Alunos sobre os memes



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Foi notável o aumento da interação pelo *WhatsApp* quando instigamos a participação dos alunos através das ferramentas que o aplicativo oferece, como por exemplo, o uso dos emojis de doces para simular uma recompensa virtual para o aluno que ajudasse na resolução da questão, ou fizesse acertos durante as aulas, ou o compartilhamento de memes sobre o assunto estudado para investigar se os alunos entenderiam o humor na imagem, reforçando o que foi dito por Moran (2015) quando ressalta que o *WhatsApp* permite uma linguagem natural e espontânea.

Essa ferramenta tem grande importância, e auxilia de forma significativa a educação, melhorando e facilitando a comunicação entre todos, no entanto, em algumas aulas quando eram deixadas atividades assíncronas, se não instigássemos os alunos a interagirem, havia pouca ou nenhuma interação pelo aplicativo, na maioria das vezes dos 40 alunos que estão no grupo do *WhatsApp* apenas 3 entravam em contato e interagem, e a grande maioria apenas visualizava a mensagem. Com isso é possível notar que o aplicativo por si só não fará com que os alunos interajam, mas caso o professor instigue os alunos a interagirem e busque iniciar conversas descontraídas em relação ao assunto, o aplicativo pode sim atender as expectativas, pois foi o que ocorreu sempre que nós buscamos a interação dos alunos por meio do *WhatsApp*. Vale ressaltar que por meio do *google meet* também instigamos os alunos a interagirem, chamamos pelo nome, porém nem assim os alunos interagem com tanta frequência quanto no *WhatsApp*.

Apesar da maioria da turma ainda não ter uma boa comunicação e uma boa interação com os colegas e os professores pelo fato de não participarem das aulas, ainda conseguem ter acesso ao conteúdo pelo *WhatsApp*, dessa forma podem estudá-lo posteriormente.

É importante, apesar das suas limitações, ressaltar a importância dessa ferramenta para a educação diante da realidade pandêmica a qual estamos vivendo. Sem o *WhatsApp* seria mais difícil o rápido acesso e a comunicação entre os alunos e os professores, além disso os alunos se limitariam a mensagens de texto formais através de outros *softwares* que não utilizam as ferramentas divertidas que o *WhatsApp* disponibiliza aos usuários, e isso enfraqueceria a comunicação entre professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos identificar as potencialidades e limitações do uso do aplicativo *WhatsApp* enquanto recurso digital para a promoção da

interação dos estudantes e professores. E, a partir das análises e das reflexões apresentadas, é possível, portanto, destacar que houve um aumento na interação entre os alunos e professores, bem como entre alunos-alunos. Essa influência do uso do aplicativo de mensagens WhatsApp como recurso auxiliar para a promoção da interação pode ser verificado nos números observados nesse período, quando nas aulas síncronas antes de incentivarmos a participação pelo WhatsApp tínhamos 4 alunos interagindo, e depois por meio do WhatsApp alcançamos o triplo de alunos.

Além disso, verificamos que houve uma maior participação dos alunos nos encontros síncronos, e ressaltamos que começaram a interagir abrindo o microfone, o que até então não havia acontecido. Outro ponto a destacar é a interação dos alunos entre si, passaram a comunicar-se mais, a brincar, incentivar os colegas a participarem dos encontros síncronos e a responderem as atividades. Os alunos deixaram mais o individualismo e passaram a agir mais no coletivo, enviando vídeos para auxiliar os colegas com dificuldades e a dar dicas que poderiam ser úteis para a resolução de determinada questão.

Ao pensar nos impactos que a utilização do WhatsApp trouxe para a educação durante esse período de ensino remoto, faz-se necessário pesquisas que busquem a continuação da utilização desse e outros aplicativos semelhantes, a fim de ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, traçando meios e estratégias de como utilizá-los durante as aulas presenciais.

Percebemos que tão importante quanto os recursos digitais para o ensino remoto emergencial, é como estes são utilizados para o processo de ensino e aprendizagem, e nesse aspecto destacamos a importância do papel do professor enquanto mediador do trabalho desenvolvido na sala de aula, buscando perceber a melhor forma de interagir com o aluno e de envolvê-lo nas situações propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

FEITOSA, Murilo Carvalho, et al. O que Discentes e Docentes Pensam a Respeito do Ensino Remoto?. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 33, 2020. Disponível

em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2020/12/Art7-Ano-12-vol33-Dezembro-2020.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021

KOCHHANN, A. et al. **O uso do whatsapp como possibilidade de aprendizagem: uma experiência no ensino superior**. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegricao/article/view/5493>. Acesso em: 13 Set. 2021.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MORAN, José Manuel. A contribuição das Tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n 2, p. 347 - 356, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/785-1480-1-PB.pdf>. Acesso em: 15Out. 2021.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, C. A. Entre processos formativos e interativos: o WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. (org.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons** Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. **6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 2015.

RODRIGUES, T. **A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas**. 2015. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 6. In: Anais. Recife, 2015. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: Mudanças na Práxis Docente. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 12 out. 2021.

WHATSAPP. Página Inicial. 2021. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>
Acesso em: 08 de outubro de 2021.

WORDWALL.NET: Crie melhores aulas mais rápido. *Wordwall*: Visual Education Ltd, 2021. Disponível em: <https://wordwall.net/>. Acesso em: 24 set. 2021.

A VISÃO EPISTEMOLÓGICA DE ISABELLE STENGERS: SÍNTESE E SUA INTERFACE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARTIR DO TEMA "A ORIGEM DA VIDA"

LYUSKA LEITE ANDRELINO SANTINO

Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, lyuskaleite@msn.com.

LÍVIA EMANUELLE TAVARES MENDONÇA

Mestre em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba. Laboratório Didático de Zoologia, Departamento de Biologia, Universidade Estadual da Paraíba. livia.tavares@servidor.uepb.edu.br

ARETHUSA SINÉIA TAVARES DE FREITAS

Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, arethusasineia@gmail.com;

LUANA RÉGIA ALVES MARTINS FIRMINO

Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, luana.martins@aluno.uepb.edu.br

RESUMO

O presente texto busca tecer uma síntese acerca da visão epistemológica de Isabelle Stengers em sua obra “*A invenção das ciências modernas (1995)*”. Além disso, utilizando o tema “A origem dos seres vivos” como ponto de análise, busca-se relacionar as ideias da filósofa com o ensino de Biologia contextualizado sob a ótica da ruptura paradigmática e da história da ciência. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, cujos resultados serão obtidos através da análise da obra de Isabelle Stengers, além de artigos científicos. Em sua obra Stengers interpreta a natureza das ciências de forma distinta do que fazem os cientistas - que defendem a superioridade da ciência justificada pela objetividade e racionalidade - e também os sociólogos que denunciam a ciência afirmando que ela está intimamente ligada a questões sociais como poder e política. Através da crítica ao “princípio da simetria” a epistemologia de Stengers pode servir como base para a análise crítica da prática pedagógica, especialmente tratando da matéria das teorias da origem da vida, geralmente apresentadas no ensino de Biologia como resultado uma ciência que evolui de forma linear e a-histórica. Com isso, se fortalece no ambiente escolar aquilo que é criticado por Stengers no ambiente da pesquisa científica: a ideia tradicional de que a ciência produz a irreversibilidade da distinção entre o passado obsoleto e o futuro inédito, e também de um ideal de verdadeira ciência, que progride de forma cumulativa e sob a possibilidade de consenso.

Palavras-chave: Isabelle Stengers, Epistemologia, Origem da Vida, Ensino de Ciências, História e Natureza da Ciência.

INTRODUÇÃO

Desde seu início, as ciências teórico-experimentais vêm buscando afirmar sua especificidade e, muitas vezes, sua superioridade, como forma de conhecimento, e no século essa tentativa se deu especialmente por meio dos estudos epistemológicos demarcacionistas (PIVA, 2002). Também nesse século, diversos filósofos levantaram a discussão acerca da influência social sobre a prática científica. Como pioneiro, Thomas Kuhn em sua obra “*A estrutura das revoluções científicas (1962)*”, desencadeou um processo de discussões envolvendo relações entre ciência e sociedade, sendo apontado como grande fonte de inspiração para os chamados *Science studies*. Kuhn e diversos filósofos após ele, contribuíram na formulação de uma nova concepção de ciência em oposição ao positivismo lógico.

Caminhando nessa direção, nas décadas finais do século XX, sob influência dos estudos culturais da sociologia da ciência, surgiu uma crítica diferenciada visando eliminar a especificidade das ciências teórico-experimentais, denunciando que a atividade científica estaria tão ligada ao poder, aos interesses políticos e financeiros, entre outros fatores, como quaisquer outras práticas sociais.

Entre os grandes nomes da filosofia e epistemologia da ciência contemporânea está Isabelle Stengers, que em meio a esse contexto procurou “distanciar-se tanto dos que acreditam, quanto dos que combatem a ideia de uma singularidade das ciências teórico-experimentais no interior da velha tensão entre saber e poder” (PIVA, 2002, p.163), optando por um caminho alternativo à veneração ou à denúncia da ciência.

Na perspectiva do ensino de Biologia e da visão dos docentes sobre o trabalho do cientista e a natureza da ciência Gil Pérez et al. (2001, p. 131) mencionam que a “visão aproblemática e a-histórica (portanto, dogmática e fechada): transmitem-se os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhe deram origem, qual foi sua evolução, as dificuldades encontradas etc.” Nesse sentido, a obra de Stengers, serve como base de discussão na busca do ensino de Biologia contextualizado com aspectos históricos (culturais, sociais, éticos e políticos), filosóficos e metodológicos da ciência, de maneira que a Biologia escolar não consista no ramo reprodutivo e transmissor dos conhecimentos produzidos pela Ciência Biológica, mas sim, como proposto por Marandino, Selles; Ferreira (2009), que ela

possibilite a produção de novos conhecimentos no ambiente escolar, ressignificando o produto e a produção de conhecimentos no âmbito científico.

Diante disso, o presente trabalho busca tecer uma síntese acerca da visão epistemológica de Isabelle Stengers em sua obra “*A invenção das ciências modernas (1995)*”, bem como relacionar as ideias da filósofa com o ensino de Biologia contextualizado sob a ótica da ruptura paradigmática e da história da ciência. Para tanto, utilizou-se o tema “A origem dos seres vivos” como ponto de análise uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacam a historicidade e a contextualização da formulação das teorias biológicas sobre a origem da vida.

METODOLOGIA

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos resultados serão obtidos através de pesquisa bibliográfica acerca da obra “*A invenção das ciências modernas (1995)*” de Isabelle Stengers. Tendo em vista o escopo do trabalho, cujo objetivo é tecer uma síntese acerca da visão epistemológica da filósofa, bem como relacionar suas ideias com o ensino de Biologia contextualizado sob a ótica da ruptura paradigmática e da história da ciência - durante o levantamento bibliográfico tomou-se como base, além da obra original já citada, artigos científicos que tratam os temas centrais que embasam a discussão aqui proposta: epistemologia, história, natureza da ciência no ensino de Biologia e no ensino das teorias sobre a da Origem da Vida. A busca pela bibliografia foi realizada a partir das palavras-chave definidas na proposta da pesquisa (Isabelle Stengers, Epistemologia, Origem da Vida, Ensino de Ciências, História e Natureza da Ciência). A base de dados utilizada para o levantamento de dados foi o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e as principais referências selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa foram: Oliveira (2011), Karat; Giraldi (2019), Martins (2009, 2006), Ouverney; Lage (2019), Moreira; Massoni (2015) e Piva (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Isabelle Stengers: breve descrição de sua vida e obra

Isabelle Stengers, belga, nascida na cidade de Bruxelas (1949), é química e filósofa contemporânea, e é autora ou co-autora de mais de 25 livros

e duzentos artigos sobre filosofia da ciência. Nas décadas de 1970 e 1980, trabalhou com o ganhador do Prêmio Nobel Ilya Prigogine, com quem escreveu o livro ainda sem versão traduzida para o português *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature* (“Ordem fora do caos: Novos diálogos do homem com a natureza”, tradução livre dos autores).

Seus interesses incluem a teoria do caos, a história da ciência, a popularização das ciências e o status contestado da hipnose como uma forma legítima de psicoterapia. Ela é professora de filosofia na Université Libre de Bruxelles. Seus livros *Power and Invention: Situating Science* (1997) e *The Invention of Modern Science* (2000) foram traduzidos para o inglês e publicados pela University of Minnesota Press. Além das obras citadas, podemos incluir: *A Nova Aliança: a metamorfose da ciência* (1979), em coautoria com Ilya Prigogine, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1997, “*Quem tem medo da ciência? : ciência e poderes*”, São Paulo, Siciliano, 1990, “*O coração e a razão : a hipnose de Lavoisier a Lacan*”, em coautoria com Leon Chertok, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990, “*O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da Natureza*”, em coautoria com Ilya Prigogine, Editora UNESP, 2011, “*No Tempo das Catástrofes*”, São Paulo, Cosac Naify, Coleção EXIT, 2015.

2. A invenção das ciências modernas e a nova visão de antropologia da ciência

Em sua obra *A invenção das ciências modernas (2002)* Stengers discorre tanto sobre as visões da comunidade científica, que defendiam uma ciência pura, autônoma baseada em paradigmas, como também acerca das ideias de uma nova antropologia da ciência, que questionaria a separação entre as ciências e a sociedade e estudaria a ciência como um projeto social, segundo a autora “nem mais descolado das preocupações do mundo, nem mais universal ou racional do que qualquer outro (STENGENS, 2002, p. 11).

Stengers interpreta a natureza das ciências de forma distinta do que fazem os cientistas – que defendem a superioridade da ciência como saber legitimado em busca da verdade justificada pela objetividade e racionalidade – e também os sociólogos que denunciam a ciência afirmando que ela está intimamente ligada a questões sociais como poder e política. A filósofa propõe um terceiro viés interpretativo, longe da veneração (típica da comunidade científica) ou da denúncia (comum às críticas sociais) (PIVA, 2004), o qual iremos discutir mais detalhadamente nas seções a seguir.

A epistemologia se refere como ponto de partida os estudos de Hume, Locke, Descartes, Kant, entre outros cujas proposições colocam a prática científica como objetiva e pertencente ao campo do saber positivo. Porém, Stengers elucida o modelo alternativo proposto por Sandra Harding, o qual se coloca contra esse *continuum* metodológico e ontológico que toma as práticas experimentais como modelo e defende um outro rumo para a ciência, no qual a lucidez, a ética e a política norteiam as concepções dos cientistas.

“Hume, Locke, Descartes, Kant” evidentemente nada explicam por si mesmos. A imagem que eles criam, em termos filosóficos, de uma conduta científica objetiva dirigindo-se a um mundo submetido a suas exigências, não teria qualquer pertinência se ela não tivesse encontrado um grande número de protagonistas, pouco interessados na filosofia, mas muito interessados nas vantagens da etiqueta de cientificidade fornecida pela semelhança com essa imagem (STENGERS, 2002, p. 31).

Stengers defende seu ponto de vista ao demonstrar que no interior da ciência contemporânea existem práticas que, embora distintas, reivindicam para si o mesmo modelo de objetividade que toma as práticas teórico-experimentais como paradigmas. Ilustra ainda que em nome da ciência e objetividade, vários estudos desconsideraram princípios éticos e sociais nas suas práticas.

“Em nome da ciência”, incontáveis animais foram viviseccionados, descercebrados, torturados, a fim de produzir dados “objetivos”. “Em nome da ciência”, um certo Stanley Milgram assumiu a responsabilidade de “repetir” uma experiência já realizada pela história humana e mostrou que se podia “em nome da ciência” fabricar torturadores como outros o fizeram “em nome do Estado” ou “em nome do bem da espécie humana” (STENGERS, 2002, p. 32).

Como exemplo de setor em que os limites entre ciência e não-ciência são rigorosos e em que se pretende impor ao público, definido como “não científico”, os valores da ciência, a autora menciona o conflito entre a medicina oficial (científica) e as medicinas alternativas.

Quando a medicina científica solicita ao público que compartilhe de seus valores, pede que resista à tentação de curar “pelas más razões” (...) O funcionamento efetivo da medicina, definido por uma rede de restrições administrativas, gestionárias, industriais, profissionais, privilegia sistematicamente

o investimento pesado, técnico e farmacêutico, pretendo vetor do futuro quando o obstáculo estará dominado. O médico, que não quer se assemelhar a um charlatão, vive com mal-estar a dimensão taumatúrgica de sua atividade. O paciente, acusado de irracionalidade, intimado a se curar pelas “boas” razões, hesita. Onde, nesse emaranhado de problemas, de interesses, de constrangimentos, de temores, de imagens, está a “objetividade”? (STENGERS, 2002, p. 35).

Stengers levanta a hipótese de que não foram as inovações médicas que conferiram o título de ciência à medicina, mas sim a maneira pela qual esta diagnosticou e desqualificou o poder do médico charlatão. Com esse exemplo, ela ilustra como as estruturas cognitivas privilegiadas pelos cientistas não são pensadas de maneira consciente e crítica, mas pretendem impor ao público, dito não científico, que faça causa comum aos interesses da racionalidade científica.

Essa nova antropologia ou história social das ciências abordada em “A invenção das ciências modernas”, embora tenham adentrado numa porta aberta por Kuhn, não comungam do mesmo respeito pela produtividade científica manifestado pelo filósofo. Um novo discurso foi construído para aqueles que se ocupam em estudar os que fazem a ciência. Esse discurso baseia-se no “princípio da simetria”, ao qual os estudiosos da ciência devem submeter-se. Esse princípio exige que a ciência não deve ater-se na hipótese da racionalidade científica que garante o poder dos paradigmas competindo entre si, mas sim, considerar os fatores “não-científicos” envolvidos no processo.

O “paradigma” garantia a autonomia das comunidades e se limitava a interpretar de outro modo aquilo que caracteriza tradicionalmente o ideal de uma “verdadeira” ciência, o progresso cumulativo, a possibilidade de consenso, a irreversibilidade da distinção entre o passado obsoleto e o futuro inédito. O princípio da simetria exige do pesquisador que ele permaneça atento a tudo que, também tradicionalmente, e é considerado como desvio, defeito com relação e esse ideal: as relações de força e os jogos de poder francamente sociais, as diferenças de recursos e de prestígio entre laboratórios concorrentes, as possibilidades de aliança com interesses “impuros”, ideológicos, industriais, estatais, etc. (STENGERS, 2002, p. 18)

Diante desses fatos, a autora propõe um caminho epistemológico alternativo, de maneira que as ideias até aqui apresentadas possam convergir

numa associação entre a razão científica e a razão política. Sua defesa é de que nem a política explica a ciência, como um projeto que aposta no poder, nem a ciência transcende à política. Nenhuma pertence ou pode explicar a outra. O objetivo de Stengers é fazer funcionar o “princípio da redução” proposto por Bruno Latour, em *Jamais fomos modernos* (1994), através do qual se coloca em advertência palavras como objetividade, realidade, racionalidade, verdade, progresso que tendem a explicar reduzindo. Como alternativa, adota-se novas palavras do discurso do estudo da natureza das ciências, de maneira que a retórica se afaste da tendência de “revelar (a verdade por detrás das aparências) ou de denunciar (as aparências que ocultavam a verdade)” (STENGER, 2002, p. 27).

3. As teorias sobre “A origem da vida” no ensino de Biologia

Os livros de biologia geralmente se referem à história da geração espontânea ao tratar sobre a origem da vida. Para isso, incluem uma descrição que começa na Antiguidade por meio das ideias de Aristóteles, discorrem sobre os experimentos de Van Helmont de produzir ratos a partir de roupas sujas misturadas com trigo, referem-se aos experimentos de Redi que mostraram que as moscas não são geradas espontaneamente na carne podre, descrevem os experimentos de Needham e Spallanzani no século XVIII e costumam concluir que com os experimentos de Pasteur no século XIX, ficou evidenciado que a geração espontânea não existe.

Nesse breve resumo histórico sobre a Origem da Vida, fez-se um recorte sucinto, incompleto e disperso de cerca de dois mil anos de estudos e debates acerca do tema.

Começando pelas ideias de Aristóteles sobre a geração espontânea, que segundo Martins (1990) nada tinham de simples e tolas. Os trabalhos de pesquisa de Aristóteles contribuíram para se conhecer a reprodução sexuada de vários grupos animais (MARTINS, 2009) e mesmo assim, esse filósofo se destacou por contribuir com a consolidação da geração espontânea (SANTOS, 2006). Nesse sentido, é importante que se enfatize nas aulas de Biologia que no recorte histórico em que se deram as contribuições de Aristóteles se conhecia muito bem o processo de reprodução sexual da maioria dos animais, e apenas se explicava através da geração espontânea o nascimento de seres vivos para os quais não tinham sido identificados os machos, ou as fêmeas, ou para os quais não fossem conhecidos os órgãos sexuais e

o processo de reprodução (MCCARTNEY, 1920). Ou seja, suas contribuições devem ser validadas e consideradas sob as condições sociais, culturais e sob os recursos tecnológicos disponíveis em sua época. De maneira semelhante, devem ser orientadas as discussões em sala de aula sobre as demais teorias apresentadas pela comunidade científica, cada uma à sua época e contexto.

No período da Idade Média, o Cristianismo foi amplamente difundido pela Europa, em detrimento da perda de prestígio da filosofia antiga (MARTINS, 1994) e entre os principais filósofos dessa época, destaca-se Santo Agostinho, que propôs uma reinterpretação do Gênesis, conduzindo à crença cristã de que todos os seres vivos foram criados por um ser superior e os registros de sua criação estariam descritos na bíblia caracterizando o Criacionismo. Santo Agostinho tratou desse tema em diversas obras que em comum possuem uma apologia à fé cristã e aos escritos bíblicos e, segundo ele, Deus com seu atributo da Onipotência, criou, do nada, tudo o que há (BARROS, 2009). É interessante que o professor ofereça aos seus alunos informações sobre como a religião e o poder da igreja podem ter forte influência no rumo da ciência e que esse controle não se resumiu aos sombrios períodos medievais, mas em diversos outros contextos da história da ciência.

Por exemplo, já no século XIX, embora Darwin não houvesse discutido a origem dos primeiros seres vivos da Terra, mas apenas defendido a transformação das espécies, praticamente todos os leitores de *“Origem das Espécies”* pensaram que a teoria darwiniana incluía também a idéia de que a vida se originou sem nenhuma intervenção divina (Martins, 2009). Nessa época, tanto a geração espontânea, como a teoria de Darwin eram vistas pela França como filosofias materialistas e anti-religiosa. Ora, como aponta Martins (2009), a França nessa época estava dominada pelo regime autoritário e conservador de Napoleão III, que colocou a igreja Católica no comando e na influência da educação elementar e de outros níveis.

No século XVI, a partir do idealismo racionalista de Descartes, iniciou-se a busca por explicações baseadas na observação científica aliada ao raciocínio (MARCONI e LAKATOS, 2003). Esse contexto é importante de ser destacado nas aulas, pois oferece amparo para uma discussão sobre as teorias de origem da vida numa perspectiva científica, tanto da biogênese, quanto da abiogênese, não colocando uma como superior ou substituta da outra, mas como frutos de experimentos bem fundamentados e amplamente debatidos na comunidade científica e acadêmica da época.

Nos séculos seguintes, com o surgimento do microscópio óptico e de técnicas mais acuradas de esterilização de amostras, bem como com o

desenvolvimento de diferentes áreas da ciência, como a geologia e a astronomia, as experiências e discussões sobre o tema e com a difusão da Teoria do Big Bang já no século XX, a teoria da abiogênese passou a ser cada vez mais investigada e também questionada.

Martins (2009) em trabalho que discute a geração espontânea e as contribuições de Pasteur considerando o contexto histórico dos acontecimentos destacou alguns aspectos da natureza do conhecimento científico, tem se que observações e experimentos nem sempre fornecem evidências tão claras que permitam tomar decisões; um experimento não prova determinada hipótese embora possa trazer evidências favoráveis ou contrárias a elas; o desacordo é sempre possível e o raciocínio científico não se estabelece desassociado das fontes sociais, morais, religiosas e culturais.

4. Ensino do tema “Origem da vida” sob a ótica epistemológica de Stengers

Como visto, ao longo da história da Biologia, diferentes conceitos e teorias procuraram explicar a origem e diversidade da vida, sendo bem conhecidos os debates entre os defensores antagonistas da abiogênese (geração espontânea) e da biogênese. Mas, foi apenas na década de 1920, por meio da hoje conhecida Hipótese de Oparin-Haldane, Hipótese da Evolução Gradual dos Sistemas Químicos ou Hipótese dos Coacervados, que as Ciências Biológicas ofereceram uma explicação bem fundamentada sobre o surgimento da vida no planeta Terra (ZAIA, 2003, 2004, 2008).

No contexto do Ensino de Ciências Biológicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem que esse tema “deve ser tratado historicamente, mostrando que distintos períodos e escolas de pensamento abrigaram diferentes ideias sobre o surgimento da vida na Terra.” (BRASIL, 1999, p.16). Essa sugestão está em convergência com a filosofia de Stengers, principalmente no que tratam as teorias em Biologia como modelos explicativos, construídos em determinados contextos sociais e culturais.

[...] não é possível tratar, no Ensino Médio, de todo o conhecimento biológico ou de todo o conhecimento tecnológico a ele associado. Mais importante é tratar esses conhecimentos de forma contextualizada, revelando como e por que foram produzidos, em que época, apresentando a história da Biologia como um movimento não linear e frequentemente contraditório. (BRASIL, 1999, p.19)

Na apresentação do tema estruturador “origem e evolução da vida”, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁺ destacam que:

(...) No desenvolvimento desse tema, ainda, os alunos têm oportunidade para perceber a transitoriedade dos conhecimentos científicos, posicionar-se em relação a questões polêmicas e dimensionar processos vitais em diferentes escalas de tempo, além de se familiarizarem com os mecanismos básicos que propiciam a evolução da vida e do ser humano em particular. Com isso, podem perceber a singularidade do processo evolutivo em que fatores culturais interagem com os biológicos, e as intervenções humanas apoiadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico alteram o curso desse processo. (BRASIL, 2002, p.50)

Tidon e Lewontin (2004) apontam o contraste evidente entre o que é preconizado nos documentos oficiais - que propõem que o tema de Origem da vida e Evolução das espécies sejam tratados historicamente com o objetivo, entre outros, de se entender as dimensões histórico-filosóficas da produção científica – e o espaço dado a esses conteúdos em sala de aula e nos livros didáticos. Além disso, embora esses documentos tragam propostas de estratégias para abordagem dos temas em pauta (eg. através de debates, estímulo à pesquisa em textos diversos, contemporâneos ou não, históricos, lendários e mitológicos), o que se tem é que na Educação básica, o conhecimento científico muitas vezes é considerado como uma verdade incontestável, imutável e acima das demais áreas de estudo. Segundo Brito *et al.* (2008) praticamente não se discutem os processos que levaram à formação do saber científico em determinada época e local.

A forma como as teorias que tentaram explicar a origem da vida são apresentadas no ensino de Biologia, induz à interpretação de uma ciência que evolui de forma linear e a-histórica. Segundo Gil Pérez (2001), uma visão deformada muito frequente entre os professores é a de que os conhecimentos científicos crescem de forma linear e cumulativa, sem se preocupar em mostrar como eles foram alcançados, de modo a apagar as controvérsias e as mudanças complexas nas teorias.

É nessa perspectiva que a epistemologia de Stengers, através de sua crítica ao princípio da simetria, pode servir como base para a análise crítica da prática pedagógica, especialmente tratando da matéria da origem da vida. O questionamento levantado aqui, é: Por que a Origem da vida é apresentada nas escolas como uma série de teorias baseadas na ruptura paradigmática, com paradigmas que competem entre si, vencendo o mais

forte? Porque o contexto histórico, como as relações de força e os jogos de poder, não é apresentado aos estudantes para que eles reflitam, opinem e construam suas conclusões e conhecimento?

Para responder a essas questões, será dada como exemplo a controvérsia sobre o trabalho de Louis Pasteur, geralmente apresentado como tendo provado definitivamente que a geração espontânea não existe.

A história da ciência aponta que o sucesso de Pasteur não se deu unicamente pelos seus experimentos, mas também por outros fatores como interesses políticos e religiosos. Na França daquela época, de acordo com Martins (2009, p. 73), “as ideias de geração espontânea e de origem das espécies (considerados como associados) eram consideradas perigosas, pois eram vistas como fazendo parte de uma ideologia materialista”. Por sua vez, Collins e Pinch (2010, p. 102) relatam que Pasteur esmagou a oposição por meio de “manobras políticas”, “pela ridicularização e pelo fato de Pasteur ter atraído fazendeiros, cervejeiros e médicos para sua causa”.

Martins (2009) sintetizou de forma brilhante (embora esse não tenha sido escopo, sequer objetivo do seu trabalho) a maneira como os estudos de Pasteur e de seus opositores sobre a origem da vida, podem ser interpretados sob a orientação da epistemologia de Stengers.

Pasteur não provou que a geração espontânea não existe. (...) A única coisa que Pasteur mostrou é que certos experimentos que ele fez deram resultados contrários às expectativas dos heterogenistas; mas, inversamente, certos experimentos feitos pelos heterogenistas deram resultados contrários às expectativas de Pasteur. Nos dois casos os experimentos pareciam muito bem feitos. Não era possível concluir nada, a partir deles. Havia um desacordo, mas os dois lados tinham bons argumentos e fatos para apresentar. Isso é bastante comum na pesquisa científica. As observações e experimentos nem sempre fornecem evidências tão claras que nos permitam tomar decisões sobre o que está sendo discutido. No entanto, mesmo quando as evidências não são claras, é comum que os cientistas tomem decisões. Quando isso ocorre, estão em jogo fatores extra-científicos – no caso aqui estudado, houve influências como as crenças políticas, religiosas e filosóficas das pessoas envolvidas. Afirmar que houve essas influências não significa dizer que a *única coisa* que interessava eram as crenças de cada lado. MARTINS (2009, p. 79)

Os livros didáticos não só costumam afirmar que Pasteur resolveu definitivamente o problema da origem da vida em 1860, como também não

fazem referência à existência de estudos posteriores, incluindo aqueles que continuam aceitando a possibilidade da geração espontânea durante o século XIX (MARTINS, 2009, 2006). Também não mencionam os fatores extra científicos associados ao debate entre Pasteur e seus antagonistas. Farley (1978) discute as crenças teológicas, políticas e sociais que influenciaram as ideias desses cientistas, aspectos que haviam sido praticamente ignorados pelos historiadores e filósofos da ciência até a década de 1970 e que continuam a ser ignorados pelos professores e cientistas hoje em dia (MARTINS, 2009, p. 90).

A despeito do que sugere a teoria epistemológica de Isabelle Stengers, estudar Biologia (considere-se aqui todo o processo que envolve o ensino e aprendizagem dessa matéria) sem abordar relação dialógica entre a natureza da ciência, o contexto histórico-social, impede que os alunos pensem de maneira crítica e analítica sobre o que está sendo levantado em sala de aula. A construção da ideia da ciência e de seus feitores acaba acontecendo de forma dogmática, fictícia, empírica e indutivista.

A descrição histórica sobre a origem da vida como é apresentada nos livros didáticos, induzem a ideias tolas e não fundamentadas sobre a geração espontânea de maneira que os autores que a defendem são descredibilizados. Com isso, se fortalece no ambiente escolar aquilo que é criticado por Stengers no ambiente da pesquisa científica: a ideia tradicional de que a ciência produz a irreversibilidade da distinção entre o passado obsoleto e o futuro inédito, e também de um ideal de verdadeira ciência, que progride de forma cumulativa e sob a possibilidade de consenso.

Martins (2009) afirma que os livros didáticos ao tentarem apresentar uma história de mais de dois mil anos de extensão selecionam apenas alguns episódios dispersos e os tratam de forma superficial, impedindo que os estudantes compreendam o que realmente estava acontecendo em cada caso.

É inevitável que surjam erros históricos, em descrições desse tipo. Por outro lado, toda a concepção epistemológica e histórica que está por trás dessas narrativas é equivocada, transmitindo uma visão ingênua e errada sobre como a ciência se desenvolve e como ela é fundamentada (MARTINS, 2009, p. 83)

Diante da discussão até aqui colocada, há a necessidade de se reorientar sob a ótica histórico-científica o método de abordagem do tema Origem da Vida, sem excluir tantos outros, no contexto educacional. Essa necessidade

é evidenciada em outros trabalhos acerca do tema e algumas proposituras merecem destaque.

Alguns autores defendem que é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, pois, embora a maioria concorde com a importância de trabalhar com a história da ciência em sala de aula, muitos têm concepções epistemológicas equivocadas (GIL PÉREZ *et al.*, 2001; SCHEID *et al.*, 2007; MARTINS, 2015). Conforme apontam as pesquisas de Corrêa *et al.* (2010), uma boa estratégia seria o incentivo, durante a formação docente, à leitura de textos originais e artigos científicos que tratem de episódios históricos da ciência.

O uso de metodologias ativas baseadas em investigação também é apontado como ferramenta que permite ao estudante compreensão do método científico e sobre as influências externas, científicas e não-científicas podem conduzir as escolhas e caminhos tomados pelos cientistas durante suas pesquisas. Para Carvalho (2004), através do método investigativo, o aluno sai de uma postura passiva e começa a perceber e agir sobre o objeto de estudo, relacionando-o com outros acontecimentos, refletindo e buscando uma explicação para o resultado de suas ações e interações. Diversos trabalhos voltados para a pesquisa no ensino, revelaram que os alunos aprendem mais sobre Ciências quando participam de investigações científicas (HODSON, 1992, CARVALHO, 2004, NAKANO, 2009, OUVERNEY; LAGE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Em sua obra *A invenção das ciências modernas*, Stengers discorre tanto sobre as visões da comunidade científica, que defendiam uma ciência pura, autônoma baseada em paradigmas, como também acerca das ideias de uma nova antropologia da ciência, que questionaria a separação entre as ciências e a sociedade e estudaria a ciência como um projeto social.
- Stengers interpreta a natureza das ciências de forma distinta do que fazem os cientistas - que defendem a superioridade da ciência como saber legitimado em busca da verdade justificada pela objetividade e racionalidade - e também os sociólogos que denunciam a ciência afirmando que ela está intimamente ligada a questões sociais como poder e política.

- A forma como as teorias que tentaram explicar a origem da vida são apresentadas no ensino de Biologia, induz à interpretação de uma ciência que evolui de forma linear e a-histórica.
- Através da crítica ao “princípio da simetria” a epistemologia de Stengers pode servir como base para a análise crítica da prática pedagógica, especialmente tratando da matéria das teorias da origem da vida, geralmente apresentadas no ensino de Biologia como resultado uma ciência que evolui de forma linear e a-histórica.
- A despeito do que sugere a teoria epistemológica de Isabelle Stengers, estudar Biologia (considere-se aqui todo o processo que envolve o ensino e aprendizagem dessa matéria) sem abordar relação dialógica entre a natureza da ciência, o contexto histórico-social, impede que os alunos pensem de maneira crítica e analítica sobre o que está sendo levantado em sala de aula. A construção da ideia da ciência e de seus fatores acaba acontecendo de forma dogmática, fictícia, empírica e indutivista.
- Com isso, se fortalece no ambiente escolar aquilo que é criticado por Stengers no ambiente da pesquisa científica: a ideia tradicional de que a ciência produz a irreversibilidade da distinção entre o passado obsoleto e o futuro inédito, e também de um ideal de verdadeira ciência, que progride de forma cumulativa e sob a possibilidade de consenso.
- Diante da discussão até aqui colocada, há a necessidade de se reorientar sob a ótica histórico-científica o método de abordagem do tema Origem da Vida, sem excluir tantos outros, no contexto educacional.
- Investir na formação inicial e continuada dos professores é importante para evitar concepções epistemológicas equivocadas.
- O uso de metodologias ativas baseadas em investigação também é apontado como ferramenta que permite ao estudante compreensão do método científico e sobre as influências externas, científicas e não-científicas podem conduzir as escolhas e caminhos tomados pelos cientistas durante suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. O criacionismo e o evolucionismo: uma possibilidade de equilíbrio a partir do transformismo de Teilhard de Chardin. Dissertação (mestrado)

Programa de Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRITO, L. D.; SOUZA, M. L.; FREITAS, D. Formação inicial de professores de ciências e biologia: a visão da natureza do conhecimento científico e a relação CTSA. **Interacções**, n. 9, p. 129-148, 2008.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências** - unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CORRÊA, A. L.; ARAÚJO, E. N. N.; MEGLHIORATTI, F. A.; CALDEIRA, A. M. A. História e filosofia da biologia como ferramenta no ensino da evolução na formação inicial de professores de Biologia. **Filosofia e História da Biologia**, v. 5, n. 2, p. 217-237, 2010.

FARLEY, J. The social, political and religious background to the work of Louis Pasteur. **Annual Review of Microbiology** 32: 143-154, 1978.

GIL PÉREZ, D. G.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

HODSON, D. In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. **International Journal of Science Education**, v. 14, n. 5, p. 541-562, 1992.

KARAT, M. T.; GIRALDI, P. M. A origem da vida: uma análise sobre a natureza da ciência em um vídeo educativo do YouTube. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 58-76, set./dez. 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva. 8ª ed., 2003.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MACCARTNEY, Eugene S. Spontaneous generation and kindred notions in Antiquity. **Transactions and Proceedings of the American Philological Association** 51: 101-115, 1920.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. Ensino de Biologia: Histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, L. AL-C. P. Aristóteles e a geração espontânea. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência** [série 2] 2 (2): 213-237, 1990.

_____. O papel da geração espontânea na teoria da progressão dos animais de J. B. Lamarck. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência** (11): 57-65, 1994.

_____. Pasteur e a geração espontânea: uma história equivocada. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 65-100, 2009.

MARTINS, A. F. P. Natureza da ciência no ensino de ciências: uma proposta baseada em “temas” e “questões”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 3, p. 703-737, dez. 2015.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. A visão epistemológica de Isabelle Stengers. **Ensino, Saúde e Ambiente** – V8 (2), pp. 111-141, Agosto, 2015.

_____. A geração espontânea a origem da vida. **Scientific American Brasil**. [Série História] (6): 27-31, 2006.

NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 13, p. 45-53, 2009.

OUVERNEY, R. R.; LAGE, D. A. A origem da vida na educação básica: uma abordagem a partir do método científico. **Revista Práticas em Educação Básica**. v. 2, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, M. C. A. Aspectos da pesquisa acadêmica brasileira sobre o ensino dos temas origem da vida e evolução biológica. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIVA, A. A invenção das ciências modernas. **Revista da Sbhcs.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 163-165, jul./dez. 2004.

SANTOS, C. H. V. **História e Filosofia da Ciência nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio**: Análise do Conteúdo Sobre a Origem da Vida. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2006.

SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. Concepções sobre a natureza da ciência num curso de ciências biológicas: imagens que dificultam a educação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 2, 2007.

A VOZ DO ALUNO EM PESQUISAS ETNOGRÁFICAS: UM ESTUDO DE ABORDAGEM METAETNOGRÁFICA

ADRIANE MATOS DE ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), adrianematosa-raujo@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho é parte dos resultados da tese intitulada: “Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016”. A metodologia aplicada é a meta-etnografia, que tem por objetivo produzir revisões interpretativas; realizar exame crítico; produzir comparação sistemática; e, sínteses, especialmente de estudos etnográficos. A questão principal que norteia este trabalho é “Quais resultados podem emergir da pesquisa etnográfica em educação onde a voz do aluno é considerada?”. E, tem como objetivo “verificar como o aluno pode ser coparticipante da pesquisa etnográfica”. Um dos principais resultados foi compreender que, ouvir a voz dos alunos e fazer deles coparticipantes da pesquisa, abre a oportunidade deles serem produtores das soluções do seu contexto escolar, a partir da sua cosmovisão orientado pelos estudos teóricos do campo do conhecimento sugeridos e refletidos pela pesquisa. E mais do que isso, os coloca em uma posição de protagonismo antes não oferecido a eles no seu dia a dia escolar. Uma vez que, eles aprendem na prática o fazer pesquisa através dos instrumentos e procedimentos da pesquisa etnográfica e trazem esses resultados para a prática do seu cotidiano.

Palavras-chave: voz do aluno, metaetnografia, etnografia, exclusão educacional, educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos resultados da tese intitulada: “Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no período de 1984 a 2016” (ARAÚJO, 2020). Na tese foram estudadas 09 (nove) pesquisas etnográficas em sala de aula. O recorte deste trabalho é o estudo metaetnográfico de 02 (duas) pesquisas que foram desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2012. Essas pesquisas foram desenvolvidas pelo NetEDU sob a coordenação da Prof.^a Carmen de Mattos e tem os títulos: “Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza (MATTOS, 2010) e “Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (MATTOS, 2012).

A metodologia deste trabalho é a metaetnografia (NOBLIT; HARE, 1988), que se baseia na construção de sínteses traduzindo múltiplos estudos qualitativos um no outro, especialmente os etnográficos.

Acredita-se que estudos etnográficos em educação que ampliam as discussões sobre a sala de aula, a partir da voz do aluno, pode elucidar práticas pedagógicas e informar políticas públicas de aplicação prática à ação educativa. A revisão sistemática, através da metaetnografia no estudo dessas pesquisas, tem o potencial de gerar novas interpretações e amplificar os resultados delas. Dessa forma, agrega e contribui em novas formas de ver, de ressignificar as relações sociais e humanas e, assim, ressaltar novos saberes que surgem e estão presentes nos diversos campos de investigação científica.

A questão principal que norteia este trabalho é “Quais resultados podem emergir da pesquisa etnográfica em educação onde a voz do aluno é considerada?”. E, tem como objetivo “verificar como o aluno pode ser coparticipante da pesquisa etnográfica”.

Os resultados e discussões deste trabalho são apresentados a partir das fases de análise do estudo metaetnográfico. Categorias e imagens foram analisadas e descritas para a tradução/interpretação dos dados da pesquisa. Nas primeiras fases apresentou-se o escopo deste trabalho que foi o banco de dados do NetEDU, o processo de seleção das pesquisas elencadas para este trabalho e a forma metodológica de leitura e análise dos dados. Em sequência, percebeu-se que as pesquisas estavam integralmente relacionadas, pois o NetEDU esteve nesse mesmo campo de estudo realizando as

duas pesquisas etnográficas em sala de aula de 2008 a 2012 - totalizando 04 anos de presença no campo.

Na parte de tradução/interpretação das pesquisas e a síntese dessa interpretação são desenvolvidos grupos de significados denominados: prática e teoria. O grupo “prática”, diz respeito ao que realmente foi executado no cotidiano da pesquisa. Enquanto o grupo “teoria” fala sobre os aspectos teóricos das pesquisas que embasaram o olhar dos (as) pesquisadores (as). Um dos principais resultados foi verificar que as ações da pesquisa atenderam não só as necessidades de análise da pesquisa, mas, também, as necessidades da comunidade escolar, que encontrou, no grupo de pesquisa, um espaço de diálogo.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste artigo é a Metaetnografia. A metaetnografia foi elaborada por Noblit e Hare (1988) e baseada na teoria de Turner (1980), onde toda explicação é essencialmente comparativa e toma a forma de tradução, ou seja, interpretação. Baseia-se no legado literário do interpretativismo (TURNER, 1980; CLIFFORD; MARCUS, 1986;) e considera os conceitos elaborados nos estudos primários como metáforas e, quando estudadas ou traduzidas, são transformadas em analogias que comparam os sentidos em um outro olhar, criando, assim, uma nova interpretação (NOBLIT; HARE, 1988).

Noblit e Hare (1988) acreditam que a etnografia em educação pode divulgar a instituição social da educação e, assim, entender a educação na nossa sociedade. Os autores dizem que a necessidade de analisar um grande número de estudos etnográficos fez com que desenvolvessem a metaetnografia e, para isso, a diferenciam da meta-análise. Eles explicam que a meta-análise agrega e combina resultados para interpretar a amplitude da combinação. Enquanto a metaetnografia preserva a singularidade do estudo e emprega uma lógica de explicações como traduções, procurando preservar os fundamentos da abordagem etnográfica.

Noblit e Hare (1988) informam que a metaetnografia possui as fases de elaboração do estudo metaetnográfico. Elas estão discriminadas na obra da seguinte forma:

Fase 1- Começar e definir a base de dados;

Fase 2- Decidir o que é relevante para o interesse inicial;

Fase 3- Leitura dos estudos;

Fase 4- Determinar como os estudos estão relacionados;
Fase 5- Traduzir/Interpretar os estudos para o outro;
Fase 6- Sintetizar traduções;
Fase 7- Expressar a síntese.
(NOBLIT; HARE, 1988, p. 26-29) *tradução nossa*.

Segundo Noblit e Hare (1988), essas fases contemplam a síntese meta-etnográfica que tem por objetivo produzir mais revisões interpretativas da literatura educacional; realizar exame crítico de múltiplos relatos de um evento, situação e assim por diante; produzir comparação sistemática de estudos de caso para tirar conclusões entre casos; falar sobre o próprio trabalho e compará-lo com as obras de outros e produzir síntese de estudos etnográficos. Diante do exposto, a metaetnografia tem em sua concepção ações que norteiam a interpretação dos dados gerando uma revisão sistemática qualitativa.

Na seção a seguir será desenvolvida cada fase metaetnográfica que trará os resultados e as discussões deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo é parte dos resultados da tese de Araujo (2020). Na tese foi realizada uma metaetnografia do aglomerado de 32 (trinta e dois) anos de pesquisas etnográficas em educação, totalizando 09 (nove) pesquisas desenvolvidas pelo NetEDU. Porém, para a elaboração deste artigo foi feito um recorte de análise de apenas 02 pesquisas. Essa seção apresenta todas as fases do trabalho metaetnográfico (NOBLIT; HARE, 1988) desenvolvido para analisar esse recorte da tese e compreender os resultados e discussões deste artigo.

Fase 1 – Base de dados (Começar e definir a base de dados):

A base de dados da tese, que é escopo deste artigo, foi as pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU). O NetEDU produziu dezenas de pesquisas de relevância no cenário da Educação brasileira - ao longo de mais de 30 anos - ampliando o conhecimento científico sobre a abordagem etnográfica em Educação, trazendo para o foco das discussões as vozes do (as) aluno (as) que vivenciam o dia a dia da escola - principalmente, nas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro.

O quadro abaixo apresenta as pesquisas desenvolvidas e financiadas por agências de financiamentos educacionais e que fazem parte da história do NetEDU. Essas pesquisas estão disponíveis na base de dados do núcleo, assim como em outras bases de dados nacionais e internacionais. Na tese, escopo deste artigo, foram incluídos dados de pesquisas compreendidas entre o período de 1984 a 2018.

Quadro 1 - Pesquisas NetEDU

PERÍODO	TÍTULO DA PESQUISA
2021 - 2017	Etnografia e Exclusão: Meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016)
2018- 2015	Inovação Pedagógica na Escola- um estudo etnográfico
2015 - 2012	Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica
2013 - 2010	Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro
2012 - 2009	Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas
2011 - 2008	Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro
2010 - 2008	Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza
2008 - 2005	Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno
2005 - 2002	Imagens da Exclusão
2002 - 2000	TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores
2002 - 1998	Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro
1993 - 1998	TEJA -Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. UERJ/UFF/UENF
1996 - 1992	Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre “Dificuldades Educacionais” entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP.
1992 - 1985	Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado na PENN
1984 - 1982	Identidade do Aluno Rural. Mestrado na PUC/SP

Fonte: Base de Dados – NetEDU (2020)

O núcleo foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carmen de Mattos e teve como objetivo levar o conhecimento científico de modo prático à comunidade universitária e a outras instâncias educacionais de modo a diminuir a distância

entre a academia e às pessoas que não convivem no meio acadêmico, como, por exemplo, as escolas do ensino fundamental envolvidas. Promoveu, também, a integração e o diálogo sobre como o saber científico pode ser inserido na realidade do dia a dia; isto é, buscou promover a interação entre a universidade e a escola (ARAUJO, 2014).

Diante do exposto, percebe-se a relevância de uma extensa produção acadêmica e científica no campo da etnografia em educação, especialmente em sala de aula. Sendo assim, a base de dados selecionada para este artigo possui um escopo favorável ao seu desenvolvimento.

Fase 2 – Seleção dos estudos (Decidir o que é relevante)

O processo de seleção definido para este artigo tem o intuito de responder à questão principal que é: “Quais resultados podem emergir da pesquisa etnográfica em educação onde a voz do aluno é considerada?”. Esse processo de seleção das pesquisas da base de dados do NetEDU foi baseado em dois critérios de inclusão:

1. pesquisas etnográficas que geraram imagens;
2. pesquisas etnográficas com coparticipação dos (as) alunos (as) da escola pesquisada.

O critério 1 se justifica, pois, a tese estudada teve como objeto de estudo a imagem etnográfica, enquanto o critério 2 se justifica para investigar a questão proposta neste artigo.

Após a leitura inicial de cada pesquisa, identificou-se que apenas 02 (duas) pesquisas continham os dois critérios de inclusão propostos acima, sendo elas:

1. Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas. Coordenada pela Prof.^a Dr.^a Carmen de Mattos e Prof.^a Dr.^a Paula Castro entre os anos de 2009 e 2012.
2. Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza. Coordenada pela Prof.^a Dr.^a Carmen de Mattos e Prof.^a Dr.^a Paula Castro entre os anos de 2008 a 2010.

Fase 3: Leitura dos Estudos

Para o processo de leitura aprofundada das pesquisas foi utilizado o mapa conceitual. Segundo Mattos (2010), o NetEDU adaptou do modelo

original e construiu um modelo de mapa conceitual partindo de questões clássicas pertinentes à pesquisa de cunho qualitativo: “Como?; O que?; Por quê?; Para quê?; Onde?; Quando?”. Isto é, as perguntas são modificadas de modo a atender os objetivos de cada estudo realizado. Cada tópico descrito nos resumos dos mapas refere-se às questões: ‘Qual a explicação da temática?’; ‘Como foi feita?’; ‘Por que foi estudada?’. Este modelo adaptado do mapa conceitual baseia-se na teoria construtivista, entendendo que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz (MATTOS, 2013).

O intuito de construir um mapa conceitual para cada pesquisa era compreender os conceitos utilizados, as abordagens teóricas, as metodologias e os procedimentos aplicados na prática da pesquisa e nos resultados apresentados.

Fase 4: Como os estudos se relacionam

Para desenvolver essa etapa é necessário apresentar a caracterização de cada estudo, ou seja, a síntese das pesquisas e como eles são comparadas entre si. Para isso, a seguir será descrito as características de cada pesquisa e logo depois será apresentado um quadro comparativo para o entendimento da relação entre os estudos.

a) Caracterização das pesquisas:

Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza (2008-2010).

Essa pesquisa partiu do pressuposto que a pobreza e as ordenações de gênero são categorias que influenciam o fracasso escolar. Partiu-se da hipótese de que os meninos fracassam mais do que as meninas e nela se explica que os(as) alunos(as) expressavam os seus entendimentos sobre fracasso escolar e demonstravam sensibilidade e conhecimento sobre a sua situação de fracasso, vulnerabilidade e exclusão. Ademais, caracterizou-se por se basear em teorias que tem como viés ouvir as vozes dos(as) alunos(as) a partir das suas formas de ver o mundo.

Os teóricos utilizados nesta pesquisa foram Connell (2002) - onde a autora estuda e teoriza sobre as questões de interação, configuração e

ordenação de gênero, feminilidade e masculinidade -; Goffman (1978), que teoriza sobre diferenciações de gênero e o construtivismo interacionista; Frederick Erickson (1986; 1992) como base para microetnografia, que fundamentou, ainda, a aplicação do uso de imagens e sons na pesquisa etnográfica em educação; e, finalmente, Freitas (2004a, 2004b) e Dubet (2003), que discutem sobre o baixo desempenho escolar estar associado à situação de pobreza que os(as) alunos(as) vivenciam. Enquanto, Abramovay e Avancini (2004) e Bragança (2008) associam o baixo desempenho escolar a situação de violência vivenciada pelos(as) alunos(as).

Outrossim, um dos recursos dessa pesquisa foi a entrevista etnográfica tendo como foco as falas dos(as) alunos(as) que foram gravadas em áudio e vídeo e, depois, foram transcritas para facilitar o processo de análise.

Em sequência, essa pesquisa sinalizou reflexões sobre a violência em sala de aula a partir da análise de imagens de vídeos que foram produzidas na pesquisa anterior a essa (MATTOS, 2008). Verificou-se que a sala de aula, muitas vezes, se torna um ambiente de brigas onde meninas e meninos manipulam a ordem vigente, brincam e brigam de forma violenta.

Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais – Imagens de Escolas (2009-2012)

Essa pesquisa estudou as ordenações de gênero e as desigualdades sociais à luz das teorias educacionais, políticas e práticas pedagógicas. Os teóricos utilizados foram Abramovay; Castro (2003); Connell (2004, 2002, 2000, 1995, 1987); Carvalho (2004, 2003, 2001a, 2001b) e Brito (2006) que estudam que as ordenações, interações e padrões de gênero na escola favorecem o desempenho escolar das meninas se comparado aos meninos. Para os estudos sobre pobreza, utilizou-se Castel (1997; 2008), que entende a pobreza como modalidade aplicada às minorias sociais por imposição econômica ou raciais privadas de direitos e da participação de atividades sociais de forma plena. Sendo assim, ao pensar na escola como espaço de desigualdade social que reproduz os efeitos da sociedade que está inserida, usou-se Dubet (2001). Por fim, para as questões sobre identidade e diferença, teve como aporte as obras de Castel (1997), Castells (1997), Giddens, Beck e Scott (1997) e Dubet (2003).

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: revisitou pesquisas anteriores e realizou pesquisa de campo. A pesquisa revisitou dados de pesquisas anteriores devido ao extenso material produzido e utilizou os recursos da

microetnografia (ERICKSON e SHULTZ, 1981) e realizou, ainda, uma pesquisa de campo em uma escola estadual na cidade de Nova Iguaçu, área do Grande Rio.

Na segunda etapa da pesquisa, durante a execução da pesquisa de campo na escola pública do Rio de Janeiro, através dos relatos dos próprios alunos(as), os dados emergiram e percebeu-se, então, que mais um tema, além de gênero e pobreza, atravessava a questão do fracasso escolar; como, por exemplo, a questão da violência, que foi inserida durante o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa gerou imagens do trabalho em equipe que revelou o protagonismo dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa, pois desenvolveu produções que foram elaboradas na escola e, posteriormente, levadas à universidade como uma forma de parceria entre escola e universidade; que resultou no engajamento dos(as) alunos(as) em participar de todas as fases desse processo.

Esse trabalho de campo aconteceu da seguinte forma: no início da pesquisa, em 2008, um grupo de alunos(as) se voluntariou a participar da pesquisa como pesquisadores-colaboradores. Nessa época, eles estavam no 9º ano do ensino fundamental, porém, no ano seguinte, ao ingressarem no 1º ano do ensino médio, foram associados ao grupo de pesquisa como bolsistas na modalidade de Iniciação Científica (IC) Júnior através do Departamento de Estágios e Bolsas da UERJ. Suas atividades eram, com auxílio dos pesquisadores, conduzir entrevistas com alunos do 6º ano do ensino fundamental, captar as imagens da sala de aula, dos espaços escolares, das entrevistas e dos grupos focais.

Foram 09 (nove) alunos(as) do 1º ano do ensino médio como pesquisadores-colaboradores na escola estadual na cidade de Nova Iguaçu desenvolvendo atividades com os alunos da turma do 6º ano do ensino fundamental. Os alunos pesquisadores se empenharam de forma autônoma e, com apoio da equipe de pesquisa, se aprofundaram nas temáticas da violência, até chegarem nas discussões dos subtemas implicados à violência como o bullying e o cyberbullying.

Para isso, os pesquisadores do grupo, através de oficinas de estudo com discussões teóricas sobre violência, bullying e cyberbullying, ministraram oficinas de estudo aos alunos pesquisadores-colaboradores. Vale destacar que os subtemas “bullying e cyberbullying” surgiram nas entrevistas com demais alunos da escola. Os alunos pesquisadores-colaboradores perceberam o pouco conhecimento dos(as) alunos(as) sobre as consequências que

as práticas do bullying e do cyberbullying poderiam causar na vida das pessoas.

Os alunos pesquisadores-colaboradores decidiram criar três tipos de ações de enfrentamento à violência dentro da escola: um blog, uma cartilha digital e uma peça teatral.

Na primeira ação de enfrentamento à violência escolar, os(as) alunos(as) criaram um blog chamado “A diferença Soma¹” e disponibilizaram o link na página da escola. O objetivo era explicar detalhes da pesquisa e informar sobre as causas e efeitos do cyberbullying. O blog estava disponível e foi amplamente divulgado na comunidade escolar.

A segunda ação foi a elaboração coletiva do livreto chamado “Mais amor Por Favor” em formato de cartilha digital com textos e ilustrações produzidas pelos(as) próprios(as) alunos(as). Através de uma atividade transdisciplinar da professora de língua portuguesa, os(as) alunos(as) criaram produções escritas sobre violência escolar e o conglomerado dessas produções deu vida à Cartilha Digital “Mais amor Por Favor”. O objetivo dessa cartilha era alertar aos(as) alunos(as) e a comunidade escolar como um todo sobre ações simples e efetivas que dariam uma melhor qualidade na convivência social e no ambiente escolar. Os desenhos criados pelos alunos inspiraram aos alunos pesquisadores-colaboradores a criarem, de forma digital, essa cartilha.

Na terceira ação, os(as) alunos(as) criaram, ensaiaram e executaram uma encenação teatral. Essa peça teatral foi escrita, ensaiada, conduzida e encenada pelos próprios(as) alunos(as) e tinha o nome de “Tá na Rede”. O objetivo dessa peça era gerar empatia nos(as) alunos(as) a respeito das causas e efeitos do cyberbullying através de encenações de situações do cotidiano que pareciam brincadeira, mas que, na verdade, causava sérios danos nas relações sociais e ao indivíduo vitimizado.

b) Como as pesquisas se relacionam

As características relacionadas no quadro abaixo são as categorias de análise nessa etapa, sendo elas: participantes, objetivo, objeto de estudo, tipo de estudo, contexto e conceitos. Elas surgiram para compreender como as pesquisas se relacionam entre si. Isso porque, ao extrair as características

1 <http://menteabertaumnovoolhar.blogspot.com.br>

dos estudos, como apresentado na seção anterior, percebeu-se que essas características são relatadas nas pesquisas e podem ser analisadas para melhor comparação e interpretação do estudo.

Quadro 2 – Relacionando as pesquisas

CARACTERÍSTICAS/ CATEGORIAS	PESQUISA: FRACASSO ESCOLAR	PESQUISA GÊNERO E POBREZA
PARTICIPANTES	Alunos da escola pública coparticipantes da pesquisa	Alunos da escola pública coparticipantes da pesquisa
OBJETIVO	Estudar o fracasso escolar a partir da voz do aluno	Estudar o fracasso escolar a partir da voz do aluno
OBJETO DE ESTUDO	Fracasso escolar	Fracasso escolar
TIPO DE ESTUDO	Etnográfico com uso de entrevistas etnográficas – grupo menor de alunos Alunos entrevistam alunos sob a orientação dos pesquisadores	Etnográfico com uso de entrevistas etnográficas – grupo maior de alunos Alunos entrevistam alunos sob a orientação dos pesquisadores
CONTEXTO	Escola pública do Rio de Janeiro Risco de vulnerabilidade social	Escola pública do Rio de Janeiro Risco de vulnerabilidade social
CONCEITOS	Ordenações de gênero; pobreza; fracasso escolar; e, exclusão	Ordenações de gênero; pobreza; fracasso escolar; violência e, exclusão

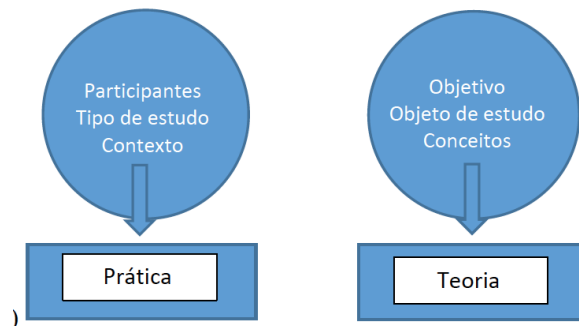
Fonte: a autora (2021)

A partir do “Quadro 2 – Relacionando as pesquisas” pode-se notar que essas duas pesquisas estudadas estão integralmente relacionadas em suas características. Pelos relatos no relatório de pesquisa, percebe-se que uma pesquisa é continuação da outra. Ou seja, o trabalho realizado nessa escola foi desenvolvido com duas pesquisas financiadas no mesmo grupo. Ademais, entende-se que o grupo de pesquisa NetEDU esteve nesse campo de estudo realizando pesquisa etnográfica em sala de aula de 2008 a 2012, totalizando 04 anos de presença no campo. Isso quer dizer, que a etnografia em sala de aula foi desenvolvida nessa escola em extenso período de permanência de campo. Sendo assim, acredita-se que os resultados apontados têm um relevante rigor científico a partir da perspectiva etnográfica em sala de aula.

Fase 5- Traduzir/Interpretar as pesquisas

Diante das categorias de análise citadas acima, compreendeu-se que havia dois grupos de significados que foram configurados da seguinte maneira exposta no quadro a seguir,

Quadro 3 – Grupos de Significados



Fonte: a autora (2021)

O grupo de significados “prática” diz respeito ao que realmente foi executado no cotidiano da pesquisa. Enquanto o grupo “teoria” fala sobre os aspectos teóricos das pesquisas que embasaram o olhar dos (as) pesquisadores (as). Por esse motivo, a seguir será descrito a tradução/interpretação das pesquisas a partir desses grupos.

Prática

Ambas as pesquisas trazem em seus relatórios imagens que foram geradas durante a observação participante feita pelos (as) pesquisadores (as) ou pelos próprios alunos que participaram de maneira ativa na pesquisa como coparticipantes. Dessa maneira, entende-se que as imagens ajudam a interpretar a categoria “prática” pois revelam as ações de pesquisa. A seguir, imagens onde os participantes da pesquisa desenvolvem o trabalho de campo e as análises desenvolvidas a partir delas e dos relatos da pesquisa.

a) Pesquisa: Fracasso Escolar (Mattos, 2010)

Figura 1 – pesquisadora e aluno



Fonte: Mattos (2010)

Figura 2 – alunos entrevistando alunos



Fonte: Mattos (2010)

Na “Figura 1”, percebe-se uma cumplicidade no trabalho entre a pesquisadora e os alunos(as) participantes das entrevistas. E na “Figura 2” nota-se um movimento de pesquisa na imagem, onde um trabalho de entrevista se desenvolve pelos próprios alunos participantes da pesquisa com outros alunos da escola, com a supervisão dos pesquisadores do NetEDU.

No relatório da pesquisa, nos resultados dessas entrevistas, destaca-se o fato que o(a) aluno(a) que fracassa é, muitas vezes, crítico às suas dificuldades, mas seu conhecimento é ignorado pela escola. Mesmo assim, esses(as) alunos(as) percebiam as professoras como pessoas carinhosas e a escola como um espaço de aprendizagem, alegria, amizade e memórias a serem lembradas, como nota-se no trecho da pesquisa a seguir:

Desse modo, na pesquisa de campo, buscou-se ‘ouvir’ diretamente o aluno e a aluna que fracassou na escola. Eles demonstram sensibilidade e conhecimento sobre a sua situação de fracasso, por outro lado, continuar a sentirem-se culpados pelos seus baixos desempenho e fracasso esses alunos percebem os professores como muito bons e carinhosos e a escola como um espaço de aprendizagem, de alegria, de amizade, e que precisa ser lembrada mais tarde em suas vidas (MATTOS, 2010, p. 76).

Ademais, os(as) alunos(as) entrevistados revelaram que não culpabilizam a professora, pelo contrário, eles(as) tinham muito carinho por ela. Inclusive eles(as) demonstram entender que estão na trajetória do fracasso, mas acreditam que a escola ainda é o lugar que eles(as) podem transformar sua condição.

b) Pesquisa: Gênero e Pobreza (Mattos, 2012)

Figura 3 - Oficinas



Figura 5 - Ensaio da peça teatral



Figura 4 - Entrevistas



Figura 6 - Elenco da peça "Tá na rede"



Figura 7 - Peça "Tá na rede" na UERJ



Figura 8 - Grupo focal com pesquisadores



Figura 9 - Grupo focal entre alunos



Fonte: Mattos (2012)

Segundo os relatos da pesquisa, a “Figura 3” revela o desenvolvimento da oficina de estudos que foi realizada para discutir as questões conceituais e teóricas sobre violência, bullying e cyberbullying. Essas temáticas surgiram durante a pesquisa a pedido dos próprios alunos participantes. Enquanto a “Figura 4” revela o treinamento dos alunos do 1º ano do ensino médio para realização das entrevistas com os alunos do 6º ano do ensino fundamental. Nota-se nessas imagens a inserção dos alunos como pesquisadores-collaboradores nas atividades de pesquisa tanto no espaço da escola (*locus* da pesquisa), quanto na universidade junto aos pesquisadores do NetEDU.

A “Figura 5” revela os(as) alunos(as) concentrados ensaiando para a apresentação da peça “Tá na rede”. Vale frisar que os ensaios foram dirigidos pelos(as) próprios(as) alunos(as) participantes da pesquisa que estimulavam os demais colegas de classe a participarem. Essa encenação foi apresentada na escola para os(as) alunos(as) e para a comunidade escolar em geral, trazendo uma repercussão positiva e gerando um movimento de engajamento contra atos de violência escolar, principalmente relacionadas ao bullying e ao cyberbullying.

Na sequência das imagens, as figuras 6 e 7 aparecem com todo elenco da peça e os integrantes do NetEDU que deram apoio na elaboração e execução da peça. Vale destacar que, os(as) alunos(as) não ficaram só na escola, houve um evento chamado “UERJ Sem Muros” naquele mesmo ano e o NetEDU conseguiu inscrever o projeto e os(as) alunos(as) puderam encenar a peça na UERJ como participação de um evento científico.

As figuras 5, 6 e 7 mostram as três ações de enfrentamento à violência (blog, cartilha digital e peça teatral), revelando o quanto os(as) alunos(as) foram agentes de das ações que empreenderam a partir de suas participações na pesquisa, no processo e no resultado da pesquisa; dando ao NetEDU um diferencial por partir de uma perspectiva educacional tendo o aluno e a escuta de sua voz como o centro dos seus estudos.

Nas últimas figuras 8 e 9 nota-se a estrutura de grupos focais. Os relatos da pesquisa informam que nessas ações de pesquisa os (as) pesquisadores (as) e os (as) alunos (as) discutiam, relatavam e compartilhavam questões pertinentes ao cotidiano escolar atrelado questão do fracasso escolar. Esses grupos focais ora eram conduzidos pelos (as) pesquisadores (as), ora pelos próprios (as) alunos (as) com outros alunos (as).

As falas retiradas desses grupos focais resultaram que o tema “violência” e, seus desdobramentos, emergiram, assim como, nas entrevistas etnográficas feitas pelos alunos. Dando a pesquisa novos pontos de análise a partir

das discussões sobre as ordenações de gênero, a pobreza e, especialmente, a violência através da escuta das vozes dos alunos durante o processo de investigação.

Teoria

Ambas as pesquisas trazem em seus relatórios conceitos, categorias e teorias que discorrem e dão escopo as análises das pesquisas. Os principais conceitos discutidos são: ordenações de gênero; pobreza; fracasso escolar; violência e, exclusão. O objeto de estudo em comum em ambas as pesquisas é o fracasso escolar. Por esse motivo, a seguir segue a interpretação das pesquisas a partir desses conceitos.

Ambas as pesquisas estudadas apontam que há diversos fatores associados à questão da pobreza, além dos mais comuns como baixa renda, fome e condições de miséria nas moradias. Os(as) alunos(as) se identificavam como pobres, visto que eles moravam nas favelas próximas à escola. Os fatores citados estão ligados às condições sociais dentro do contexto que as pessoas vivem, sendo eles: problemas de saúde por não ter atendimento gratuito e de qualidade disponível à comunidade local; proliferação de doenças por conta de baixa qualidade no saneamento básico - foram citados os casos de sarna e piolho, entre outras -; tiroteio próximo ao acesso à escola e a moradia; chuva forte que inviabiliza o acesso à escola por falta de material adequado para se proteger das chuvas; não acompanhamento dos pais nas tarefas escolares por conta da ausência por longas jornadas de trabalho ou baixo nível de escolaridade.

Emergiram-se temáticas da escola durante o desenvolvimento da pesquisa e percebeu-se que esses temas provocam intercessões que representam o dia a dia dos sujeitos. Isso porque, quando o NetEDU, junto aos alunos(as) participantes da pesquisa, estudou sobre as ordenações de gênero, foi preciso relacionar a temática da violência às discussões e estudos dos temas que se desdobram a partir do tema, sendo eles: violência e tecnologia; cyberbullying; violência e escola; gangues; violência e saúde; gravidez na adolescência, entre outros.

Segundo os relatos, todas essas discussões que envolvam os conceitos estudados pelas pesquisadoras eram tratados e discutidos nas entrevistas, nos grupos focais e na produção textual do relato da pesquisa.

Fase 6- Sintetizar as traduções

Nessa fase metaetnográfica apresenta-se a síntese das traduções/interpretações desenvolvidas na seção anterior.

Percebe-se nas pesquisas estudadas, que elas recorrem ao registro das imagens como uma oportunidade de rever o que não poderia ser percebido durante a observação participante ou na entrevista ou no grupo focal. Dessa forma, as imagens tornam-se documentos de pesquisa que enriquecem as análises interpretativas associadas com outras produções de dados do campo estudado.

Outrossim, as ações da pesquisa atenderam não só as necessidades de análise da pesquisa, mas, também, as necessidades da comunidade escolar, que encontrou, no grupo de pesquisa, um espaço de diálogo. Pois o tema “violência” surgiu a partir da solicitação dos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento da pesquisa (Mattos, 2012). Foram realizadas oficinas, palestras, discussões e uma peça de teatro elaborada e atuada pelos(as) próprios(as) alunos(as) - tanto na escola quanto em um evento científico na UERJ. Nessa troca, revelou-se, na fala dos sujeitos, a violência vivenciada por eles nos meios familiares; o que serviu como pano de fundo para explicar o comportamento deles na escola e nas relações sociais como um todo.

Outro resultado encontrado sobre violência ocorreu quando a pesquisa (Mattos, 2012) constatou que a equipe pedagógica da escola qualificava alguns alunos(as) como violentos ou como responsáveis pelos chamados ‘núcleos de violência’. Tais núcleos são caracterizados pela liderança em sala de aula. No contexto de sala de aula, as “gangues” tradicionais que atuam nas favelas do Rio de Janeiro são representadas pelos alunos(as) que se declaram pertencer aos grupos denominados ADA, CV, Milícias, etc. Os(as) alunos(as) reproduzem as organizações criminosas advindas das gangues de tráfico de drogas nas relações do dia a dia - dentro da escola e da sala de aula.

Dessa forma, é refletido na escola o espaço de conflito social espelhado no que está ao redor, nas ações violentas que fazem parte do cotidiano dos alunos da escola. Muitas das vezes, os(as) próprios(as) alunos(as) já fazem parte, efetivamente, das gangues de tráficos de drogas e isso interfere na relação entre eles dentro da escola. Logo, essa pesquisa revela um elo entre a pobreza e a violência quando aponta o dia a dia violento que se desvelou na escola pesquisada. Acredita-se que essa rotina se traduz em uma forma

de manifestar as condições de desigualdade, pobreza, violência e exclusão social.

Vale destacar que uma das reflexões da pesquisa de Mattos (2010) é que os alunos continuam a demonstrar que eles se culpam pelo baixo desempenho e fracasso escolar; além de confirmar a hipótese inicial, visto que os meninos eram reprovados pelo comportamento e as meninas por cumprirem sem, muitas vezes, questionarem a natureza da tarefa de sala de aula. Além do mais, os(as) alunos(as) relatam que o fracasso escolar os empurra cada vez mais para a situação de pobreza.

Portanto, as pesquisas mostraram que os alunos participantes não mudaram a escola, pois, segundo os relatos sobre a pesquisa (MATTOS, 2019), soube-se que a diretora que deu apoio foi transferida para outra escola logo após o fim das atividades; e a forma de ensino local em nada se alterou. Porém, os afetados e transformados pelo projeto foram os alunos, uma vez que a maioria dos alunos pesquisadores-colaboradores ingressaram na universidade - o que não era comum na realidade vivenciada pelos alunos dessa comunidade escolar. Fazendo desses alunos protagonistas da própria escola e deixando documentadas essas ações de superação do fracasso escolar.

A última fase da metaetnografia é a expressar a síntese que será descrita nas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fase 7 – Expressar a síntese

Este trabalho apresentou uma metaetnografia de duas pesquisas etnográficas em sala de aula realizadas entre 2008 e 2012. As categorias de análise e imagens revelaram que, quando há uma efetiva e autônoma participação do aluno e, quando sua voz é considerada no processo de pesquisa, isso possibilita resultados orientados pelos próprios sujeitos da pesquisa. Esses resultados os fazem participantes e produtores das soluções a partir da sua cosmovisão orientado pelos estudos teóricos do campo do conhecimento sugeridos e refletidos pela pesquisa. E mais do que isso, os coloca em uma posição de protagonismo antes não oferecido a eles no dia a dia escolar. Uma vez que, eles aprenderam na prática o fazer pesquisa através dos instrumentos e procedimentos da pesquisa etnográfica – através das

entrevistas, grupo focal, peça teatral - e, com isso, tiveram suas vozes ouvidas e trouxeram esses resultados para a prática do seu cotidiano.

Por fim, compreende-se que o NetEDU pautou seus estudos em uma linha teórica e argumentativa que delineou os conceitos de gênero, pobreza e violência de forma que ressaltou e deu eco à voz dos alunos das escolas pesquisadas. Dessa forma, o escopo teórico e a escuta das vozes dos alunos pesquisados resultaram em reflexões e sugestões de ações nas escolas pesquisadas e geraram estudos com potencial para enriquecer práticas pedagógicas e informar políticas públicas de aplicação prática à ação educativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **Educação e Incivilidade**. In: Construir Notícias, Ano 03, n.17, Jul/Ago 2004.

ARAUJO, A. M. **Laboratório de Etnografia Digital**. In: CONEDU, 2014, João Pessoa Paraíba. Anais I CONEDU, 2014a. João Pessoa Paraíba: Revista CONEDU, 2014. v.1.

ARAUJO, A. M. **Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no período de 1984 a 2016**. 2020. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Proped, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BRAGANÇA, G. **A violência na escola e o fracasso escolar**. Não informado o evento. Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. 2008.

BRITO, R. dos S. **Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr 2006.

CARVALHO, M. P. de. **Mau aluno, boa aluna**. Como professores avaliam os alunos. Estudos Feministas n.º 555 ANO 9 554 2º Semestre 2. 2001a.

CARVALHO, M. P. de. **Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso**. Rev. Educ. Soc., São Paulo, Dez, 2001b, vol.22, no.77, p.231-252.

CARVALHO, M. P. de. **Sucesso e fracasso escolar**: uma questão de gênero. Rev. Educ. Pesquisa, Jan./June 2003, vol.29, no.1, p.185-193. ISSN 1517-9702.

CARVALHO, M. P. de.. **Quem são os meninos que fracassam na escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CASTEL, R. "**As armadilhas da exclusão**". Desigualdade e a questão social. In: Castel, R; Wanderley, L.E; Wanderley-Belfiore, M. São Paulo, EDUC, 1997.

CASTELLS, M. **The power of identity**. Malden, Mass.: Blackwell. 1997.

CONNELL, R. W. **Disruptions**: improper masculinities and schooling. In KIMMEL, M; MESSNER, M. (Eds) Men's lives. Boston: Allyn and Bacon, 1998. In CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CONNELL, R. W. **Gender and Power**: Society, the person and sexual politics. Stanford University Press USA. 1987.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press. Britain. 1995.

CONNELL, R. W. **The Men and the Boys**. Cambridge: Polity Press. Britain, 2000.

CONNELL, R. W. **Gender**. Cambridge: Polity Press. 2002.

CONNELL, R. W. **Decolonizing Sociology**. Contemporary Sociology 2018, vol. 47, no. 4, 399-407. DOI: 10.1177/0094306118779811.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Maria do Carmo Duffles Teixeira (Tradução). Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2001, Nº 17, pp 5-19

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ERICKSON, E. **Qualitative methods in research on teaching**. In: M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching, pp. 119-161. New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction in M. D. LeCompte.** W. L. Millroy & J. Preissle (Orgs.) *The Handbook of Qualitative Research in Education.* New York: Academic Press, Inc, 1992.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **When is a context:** Some issues and methods in the analysis of social competence. In.: *Ethnography and Language.* Editora: Ablex. 1981, p. 147-160.

FREITAS, L. C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990:** novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.86, p.131-170, abr. 2004a.*

FREITAS, L. C. **Ciclo ou Séries?** O que Muda Quando se Altera a Forma de Organizar os Tempos-Espaços da Escola? (Trabalho encomendado para o GT 13 Educação Fundamental). In: *Anais 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2004b.*

GIDDENS, A., BECK, U., SCOTT, L. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

MATTOS, C. L. G. **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar:** o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno. UERJ. Relatório final de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2008.

MATTOS, C. L. G. **Fracasso Escolar Gênero e Pobreza.** Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010.

MATTOS, C. L. G. **Gênero e Pobreza:** Práticas, Políticas e Teorias Educacionais – Imagens de escolas. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2012. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. **Mapas conceituais e pesquisa bibliográfica:** como estudar para produzir um texto científico. Notas de aula da disciplina de Tecnologia e Educação. UERJ, 2013.

MATTOS, C. L. G. Aulas de seminário de pesquisa: Etnografia e Exclusão: Meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016). 10 mar. 2016, 15 dec. **2019.** 30 p. **Notas de Aula.**

NOBLIT, G. HARE, R. **Meta-ethnography synthesizing qualitative studies**. Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.

TURNER, S. **Sociological Explanation as Translation**. New York. Cambridge University Press. 1980.

ABORDAGEM DA TEMÁTICA GEOCONSERVAÇÃO/ PATRIMÔNIO GEOLÓGICO PELO DOCENTE DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BÁSICO

KARLOS AUGUSTO SAMPAIO JUNIOR (ORIENTADOR)

Mestre em Ciências da Educação – Universidad Autónoma de Asunción – UAA - PY, Graduado em Licenciatura Plena em Geografia – Universidade Estadual do Piauí - UESPI - BR (Orientador), consultoriaseducacionais1801@outlook.com;

ADRIANA OLIVEIRA SILVA

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI - BR, silvaotrabalho@gmail.com

RESUMO

Esta produção científica adotou como objetivo geral analisar a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico no contexto educacional básico, como percurso metodológico foi adotado o desenho não experimental, de concepção transversal, alcance descritivo, com enfoque qualitativo. Para coleta de dados foi utilizado o questionário semiestruturado, aplicado a uma unidade de análise, sem uso de amostragem, com população de 45 docentes de geografia atuantes na educação básica em escolas públicas e particulares. Foi analisada que a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico pelo docente de geografia no contexto educacional básico é descontínua, sintética e meramente teórica/informativa motivada pela deficiência de sua formação na temática e agravada em grande parte pela inadequação didática do material pedagógico e ausência de infraestrutura institucional escolar. O que permitiu recomendar uma maior reflexão para uma integração e interação social e intelectual do docente de geografia com os demais profissionais de áreas afins do conhecimento no intuito de dirimir as deficiências da formação na temática pesquisada, bem como novas discussões metodológicas para adequação contextual às realidades dispostas, visando à plenitude e coerência da teoria/realidade/prática/relevância social.

Palavras-chave: Docência. Educação. Formação. Geoconservação. Livro.

INTRODUÇÃO

A promoção e a conservação do patrimônio geológico é um desafio e isto se faz necessário uma vez que é um registro da história e evolução do planeta ao longo do tempo, e uma das preocupações da geoconservação é tornar esse patrimônio acessível, criando estratégias de divulgação e acesso ao público.

O valor educativo constitui-se em um método de conscientizar a sociedade bem como a buscar o conhecimento, imputando no docente um relevante papel neste processo visando mudança de valores, atitudes e comportamentos.

A conservação do patrimônio geológico é uma prática de grande valor científico, sendo necessário conhecer e entender seus significados, considerar a necessidade de refletir sobre sua relevância, sendo que o seu valor é inestimável por ser um recurso não renovável.

Pesquisar a cerca da necessidade de análise sobre o tema da geoconservação/patrimônio geológico no contexto da educação básica, justifica-se pela consideração de suas relevâncias já que são atribuídos valores científicos, culturais, turísticos e pedagógicos, que são importantes para uma compreensão dialética entre ocupação antrópica e a história da Terra.

Em favor desta justificativa, surgiu-se a problemática geral: Como a temática geoconservação/patrimônio geológico é abordada pelo docente de geografia no contexto educacional básico? Impulsionando assim o alcance do objetivo geral.

De forma específica questionou-se: Como ocorreu a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico na formação do docente de geografia? Qual a percepção do docente de geografia sobre a temática geoconservação/patrimônio geológico a partir de sua formação? Como o livro didático de geografia aborda a temática geoconservação/patrimônio geológico? Como é a infraestrutura do ambiente escolar educacional básico para a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico?

Elencou-se assim como objetivo geral analisar a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico pelo docente de geografia no contexto educacional básico e especificamente, identificar a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico na formação do docente de geografia, verificar a percepção docente de geografia sobre a temática geoconservação/patrimônio geológico a partir de sua formação, verificar como

o livro didático de geografia aborda a temática geoconservação/patrimônio geológico e verificar a infraestrutura do ambiente escolar educacional básico para a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico.

Na presente produção apresenta-se o percurso metodológico: o desenho, a concepção, o alcance, o enfoque, o tipo de instrumento de coleta de dados e o sujeito da pesquisa.

Nos resultados e discussões abordam-se breves concepções sobre os conceitos de geoconservação/patrimônio geológico, seus valores, importância e a necessidade de conscientização da conservação.

Discorre-se sobre a temática geoconservação/patrimônio geológico nas perspectivas do contexto educacional básico nos âmbitos curriculares, metodológicos citando o livro didático - infraestrutura escolar e formação docente em geografia.

Apresenta-se a análise dos resultados e discussões dos dados colhidos a partir dos questionários semiestruturados aplicados aos sujeitos de análise.

Por fim, apresentam-se as considerações finais com recomendações para uma reflexão com iniciativas a cerca da temática pesquisada em relação ao contexto educacional básico e indicam-se os referenciais bibliográficos utilizados como suporte teórico metodológico para produção deste trabalho científico.

METODOLOGIA

No artigo foi adotado o desenho não experimental, pois observado por Sampieri, Collado y Lucio (2013, p. 168): “não se pretendeu variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis, pretendeu-se apenas observar os fenômenos de maneira como ocorreram em seu contexto natural, para depois analisá-los”.

Como concepção o tipo transversal descritivo, pois o objetivo foi retratar a realidade no momento da coleta de dados e somente descrevê-los, sem, contudo intervir na realidade do momento (Aranda, 2018).

Em relação ao enfoque foi adotado o qualitativo, pois a intenção foi compreender a perspectiva do sujeito ou unidade de análise, imergir em suas experiências, observar como os mesmos percebem sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos (Sampieri, 2013).

Dado ao enfoque qualitativo optou-se pelo questionário semiestruturado no qual foi aplicado aos docentes, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador (Aranda, 2018).

Não foram utilizadas amostras, dado o número da população convidada de forma espontânea e respeitando os padrões éticos da pesquisa social ter sido inferior a 100 sujeitos, considerando assim toda a população, formando assim a unidade de análise, como recomenda (Aranda, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo geoconservação ainda possui um caráter recente e visa preservar a geodiversidade, que compreende os importantes processos e variedades de ambientes geológicos, geomorfológicos, rochas, minerais, fósseis, solos, Brilha (2005) acrescentou ainda a gestão do patrimônio geológico e os seus processos naturais associados.

Sharples (2002) resume bem seu significado pelas seguintes palavras:

“A geoconservação visa a preservação da diversidade natural (ou geodiversidade) de significativos aspectos e processos geológicos (substrato), geomorfológicos (formas de paisagem) e de solo, pela manutenção da evolução natural desses aspectos e processos”.

E ainda segundo Sharples (2002), os principais objetivos da geoconservação são:

1) conservar e assegurar a manutenção da geodiversidade; 2) proteger e manter a integridade dos locais com relevância em termos de geoconservação; 3) minimizar os impactos adversos dos locais importantes em termos de geoconservação; 4) interpretar a geodiversidade para os visitantes de áreas protegidas; e 5) contribuir para a manutenção da biodiversidade e dos processos ecológicos dependentes da geodiversidade.

Em sentido mais amplo, a geoconservação tem como objetivo a gestão e utilização sustentável da geodiversidade, englobando atividades desenvolvidas para conservar e proteger o patrimônio geológico para as futuras gerações.

Originariamente patrimônio vem do latim *patrimonium* que significa herança, ou seja, do que é herdado, o que remete ao conceito de valor, assim

o patrimônio geológico também pode ser entendido como o conjunto de recursos naturais não-renováveis, de valor científico, cultural ou educativo, que permite conhecer, estudar e interpretar a história da evolução geológica da Terra e os processos que a modelaram (SHARPLES, 2002).

O conceito de patrimônio era dividido em duas vertentes, patrimônio cultural englobando os patrimônios históricos, artísticos e culturais, e patrimônio natural que engloba as riquezas naturais.

Na Convenção de Paris de 1972 (Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural) essa divisão é clara, no entanto, no final do século XX surgiu um conceito unificado denominado “patrimônio total” (OLIVEIRA, 2007, citado por MANSUR, 2018, p.19), incluindo a natureza, patrimônio imaterial, ecomuseus, entre outros.

No Brasil este conceito unificado de patrimônio encontra-se amparado pela Constituição de 1988 que apresenta os grandes bens materiais e imateriais constituindo o patrimônio cultural brasileiro, dentre eles estão os sítios de valor histórico, artístico, paisagístico, paleontológico, ecológico, arqueológico e científico.

A proteção desses patrimônios pode ocorrer nas esferas federal, estadual e municipal e é realizada por meio do tombamento, que está embasado no Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, parágrafo 2º do artigo 1º:

Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana.

Brilha (2005) entende patrimônio geológico como conjunto de sítios de uma região, um conjunto de locais bem delimitados geograficamente, nos quais ocorrem elementos da geodiversidade com valor singular dos pontos de vistas científicos, culturais, turísticos, pedagógicos.

Infere-se então que o conceito de patrimônio geológico é representado pelo conjunto de sítios geológicos (ou geossítios), afloramentos únicos, estilos de formações e deformações com valor indubitável, científico e de ocorrência restrita que está estreitamente relacionado com a geodiversidade, que consiste em toda variedade de minerais, fósseis, rochas e paisagens ocorrente no planeta.

Esse valor científico aguda-se ainda pelas informações que apresentam a história, o que incide na necessidade de difundir o conhecimento

para a conscientização da sociedade quanto à importância da geoconservação na qual sofre ameaças, danos por impactos, alterações ou até perda de identificação.

No artigo “*Inventory and Quantitative Assessment of Geosite and Geodiversity Sites: a Review*” (BRILHA, 2016) realizou uma revisão sobre conceitos de patrimônio geológico, no qual criou uma divisão de patrimônio geológico *in situ* (“sítio do patrimônio geológico” ou “geossítio”) e patrimônio geológico *ex situ* (“elemento do patrimônio”).

Ambos possuem alto valor científico, e ainda segundo (BRILHA 2016) “além do valor científico, tanto *in situ* como *ex situ* também pode ter valor educacional, estético e cultural, que também justificam seu uso necessário pela sociedade (ensino, aprendizagem, turismo, lazer, etc)”.

Vê-se que o patrimônio geológico é dotado de valores e conteúdos importantes para o conhecimento da evolução dos processos geológicos, no entanto, é vulnerável e sujeito a vários tipos de ameaças especialmente pela falta do conhecimento adequado e do seu manejo metodológico, incidindo na interferência e possibilidade de perda significativa de informações da história do planeta.

Assim indica Brilha (2005, p. 95):

As estratégias de geoconservação consistem na concretização de uma metodologia de trabalho que visa sistematizar as tarefas no âmbito da conservação do Patrimônio Geológico de uma dada área [...]. Estas tarefas devem ser agrupadas nas seguintes etapas sequenciais: inventário, quantificação, classificação, conservação, valorização, divulgação e monitorização.

Portanto no contexto atual a difusão do conhecimento vinculado à geodiversidade, patrimônio geológico e geoconservação necessita de uma interface entre geociência e ensino básico com relevância na divulgação e ensino de temáticas vinculantes ampliando a consciência da necessidade de conservação da natureza abiótica.

Em regra a função social da escola brasileira resume-se na “oferta” pura e simples de aulas submetidas a um protocolo de horários fixos e determinados, baseados em livros didáticos preestabelecidos, nos quais os docentes em regra submetem-se às “ordens” de uma coordenação pedagógica com seus planejamentos curriculares.

Vislumbra-se a cada dia uma reforma educacional onde as habilidades estejam em mesmo nível dos saberes, onde as perspectivas educacionais

curriculares, físicas e de formação docente sejam coesas na intenção do ápice de integralização de formação do aprendente (aluno), onde teoria X prática realize-se de forma plena (JUNIOR, 2020).

Zabala (1998, p. 89) assim afirma: O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo.

Na perspectiva curricular, onde o livro didático se insere, a temática geoconservação/patrimônio geológico encontra certa dificuldade para a integralização teoria X prática, mais iminente e potencializada em áreas do conhecimento voltadas para as ciências da natureza e humano-social, no qual a geografia as contextualiza, por conta da complexidade de suas exposições e suas limitações expositivas, ao que contraria a pensamento de Zabala (2018).

A abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico na perspectiva metodológica em geografia tende a condicionar-se pela estrutura física escolar (oferecimento de laboratórios, mídias diversas, exposição de materiais e outros) já que a integralização conteúdo X prática, inerente desta temática, idiossincraticamente necessita do *in loco*, na intenção de distanciar-se de meros resumos, meras abordagens, meras especulações, meros relatos.

Granville (2011) destaca o peremptório valor de uso do que se ensina e se aprende nas abordagens escolares intencionando o “servir” para a vida cotidiana para a construção da experiência não só do discente, contudo do docente.

A capacidade metodológica influi-se da perspectiva da formação do docente de geografia, sua eficiência deve transpor o universo institucional, abstratício, meramente metafórico, restrito e comprovado por um certificado ou resumido no termo “formado”.

Questionamentos “como?”, “onde?”, “quais condições?”, “em qual o tempo?”; devem acompanhar o profissional docente não o resumido em si mesmo.

Para tanto já se elencou no Art. 3º. da Lei nº 6.664 de junho de 1979 (BRASIL, 1979) sobre o profissional:

É da competência do Geógrafo o exercício das seguintes atividades e funções a cargo da União, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios, das entidades autárquicas ou de economia mista e particulares: I - reconhecimentos,

levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico, biogeográfico, antropogeográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e especiais da Geografia, que se fizerem necessárias: a) na delimitação e caracterização de regiões e sub-regiões geográficas naturais e zonas geoeconômicas, para fins de planejamento e organização físico-espacial; b) no equacionamento e solução, em escala nacional, regional ou local, de problemas atinentes aos recursos naturais do País; [...]; f) na caracterização ecológica e etológica da paisagem geográfica e problemas conexos; [...]; l) no aproveitamento, desenvolvimento e preservação dos recursos naturais; [...] (BRASIL, 1979).

Arquetipicamente requer-se do profissional docente, neste caso o de geografia, transversalidade, percepção holística, coerência científica, embora ciente do condicionamento e do comprometimento das instituições formadoras e limitações de seus formadores ainda com as condicionantes para sua formação continuada. (JUNIOR, 2020).

Para o alcance da proposta desta pesquisa, os questionários aplicados aos sujeitos de análise, os resultados e discussões dos dados colhidos apresentam-se da seguinte maneira:

Gráfico 1 – Identificação da abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico na formação docente.



Fonte: autores da pesquisa (2020).

A formação docente é a mola mestra para a preparação do profissional para seu exercício, influenciando diretamente na qualidade de suas escolhas conteudistas e formas metodológicas em prática professoral.

Por esta perspectiva a maioria dos docentes entrevistados afirmam que em sua formação foi abordada a temática em pesquisa, o que possibilita a familiaridade com a temática, facilitando sua abordagem no contexto da educação básica.

Gráfico 2: Verificação da percepção docente sobre a temática geoconservação/patrimônio geológico a partir de sua formação.

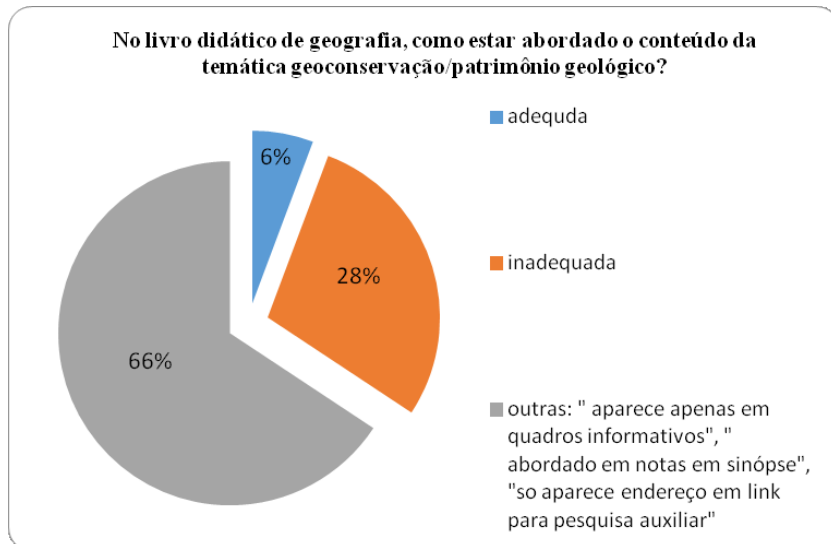


Fonte: autores da pesquisa (2020).

Fatores podem surgir comprometendo o processo e a qualidade no bojo da formação docente, normalmente a grade curricular, a infraestrutura institucional, bem como a individualidade dos professores ministrantes em vários âmbitos interfere diretamente.

Dos docentes consultados a maioria aponta o excesso e a limitação apenas na teoria como motivo da complexidade na absorção do tema, comprometendo o domínio integral da temática, comprometendo assim sua abordagem no âmbito da educação básica.

Gráfico 3: Verificação de como o livro didático de geografia aborda a temática geoconservação/patrimônio geológico.



Fonte: autores da pesquisa (2020).

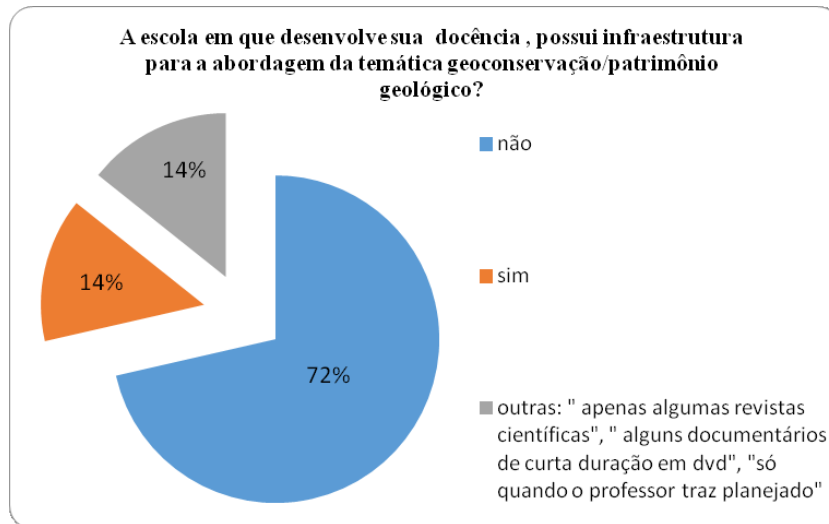
O livro didático adotado na educação básica tem sido o principal instrumento pedagógico de orientação curricular e de conteúdo, permitindo que os docentes sigam protocolos básicos em seu exercício profissional.

Diante da variedade de autores e editoras, os conteúdos não seguem forma padrão o mesmo esquema de conteúdo vem com uma cronologia específica, permitindo vários juízos de valores sobre suas perspectivas.

O livro didático na educação básica de geografia, possui temáticas variadas, que por conta desta generalização de conteúdo tem induzido seus autores a trazerem de forma mais sintética possível seus conteúdos, limitando assim suas abordagens.

Com isso a maioria dos docentes questionados afirmou que a temática de geoconservação/patrimônio geológico normalmente é posta de forma resumida a quadros de informativos e outros, dificultando o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, o que involuntariamente conduz o docente a abordar de forma muito superficial o conteúdo comprometendo sua relevância.

Gráfico 4: Verificação da infraestrutura do ambiente escolar para a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico.



Fonte: autores da pesquisa (2020).

É perceptível que a estrutura de ensino está relacionada diretamente com o ambiente social e não menos importante com o ambiente físico da escola, o que facilita o desenvolvimento da prática docente em sua plenitude.

A carência em infraestrutura compromete o ensino principalmente de áreas do conhecimento voltadas à prática, à visualização, ao toque, ou seja, ao que se preconiza o contexto mecânico para a assimilação das informações.

Neste aspecto, os docentes questionados em sua maioria responderam que o ambiente escolar de suas práticas não dispõe de condições físicas mínimas para suporte pedagógico na abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico, inferindo na queda de qualidade de aprendizagem do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar é composto de uma gama de variadas realidades, pois além de congregar uma diversidade de individualidades, contextos sociais, tenta sintetizar um arcabouço de informações técnicas e científicas que julgam ser de relevância para a construção do intelecto humano.

Por este artigo é possível identificar que embora na formação do docente de geografia a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico tenha ocorrido, verificou-se em sua maioria que a percepção a

cerca da temática é bastante complexa, pois alegam que a forma de abordagem meramente teórica, sem que tenha havido sequer visita em alguma área específica e ainda agravada pela insuficiência técnica e intelectual de alguns professores formadores da temática.

Verifica-se que no contexto educacional a temática geoconservação/patrimônio geológico está disposta de forma inadequada nos livros didáticos, apresentada em apenas quadros sinópticos, breves informativos ou com indicação de links eletrônicos colaborando com a complexidade de abordagem por parte do docente verificada, dificultando a compreensão plena dos discentes.

Ainda no contexto educacional básico verifica-se por este artigo que os docentes alegam em sua maioria, uma ausência de infraestrutura em suas escolas de exercício docente que possa lhes auxiliar, colaborar ou permita a plena abordagem da temática em geografia, nos quais alguns docentes de forma voluntária “aproveitam” algum material mínimo existente.

Em análise geral considera-se que a abordagem da temática geoconservação/patrimônio geológico pelo docente de geografia no contexto educacional básico é descontínua, sintética e meramente teórica/informativa motivada pela deficiência de sua formação na temática e agravada em grande parte pela inadequação didática do material pedagógico e ausência de infraestrutura institucional.

Ao que é possível recomendar uma maior reflexão para uma integração e interação social e intelectual do docente de geografia com os demais profissionais de áreas afins do conhecimento no intuito de dirimir as deficiências da formação na temática pesquisada, bem como novas discussões metodológicas para adequação contextual às realidades dispostas, visando à plenitude e coerência da teoria/realidade/prática/relevância social.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Tomás J. Campoy. *Metodología de La Investigación Científica – Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Ed. Marbem – 2018. Assunción – PY.

BRASIL. Decreto-lei nº25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**. 30 de nov. de 1937.

BRASIL. Decreto de Lei nº 6.664, de junho de 1979. Disciplina a profissão do Geógrafo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6664-26-junho-1979-365809-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRILHA, J. **Patrimônio Geológico e Geoconservação**: A Conservação da Natureza na sua vertente Geológica. 1. Ed. Braga: Palimage Editora, 2005. 190 p.

BRILHA, J. *Inventory and Quantitative Assessment of Geosite and Geodiversity Sites: a Review*. **Geoheritage**, n. 2, v. 8, p. 119-134. 2016.

CARCAVILLA, U. L., LÓPEZ-MARTÍNEZ, J. Y.; DURÁN, J. J. **Patrimonio geológico y geodiversidad: investigación, conservación, gestión y relación con los espacios naturales protegidos**. Madrid: Instituto Geológico y Minero de España, 2007 (Cuadernos del Museo Geominero, n.7).

GRANVILLE, Maria Antonia. **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: Da escola básica à universidade. SP. Ed. Papirus, 2011.

JUNIOR, Karlos Augusto Sampaio. Relação do perfil acadêmico docente com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio. In: MORAES, Carlos Antonio de Sousa. (Org.). **Discussões Interdisciplinares no Campo das Ciências Sociais Aplicadas 2**. 1 ed. Ponta Grossa – PR: Atena Editora, 2020, v. 2, p. 241-253.

MANSUR, K. L.; P.; Patrimônio Geológico, Geoturismo e Geoconservação: uma abordagem da Geodiversidade pela vertente geológica. In: GUERRA, A. T., JORGE, M. C. O. (orgs). **Geoturismo, Geodiversidade e Geoconservação**: abordagens geográficas e geológicas. São Paulo: Oficina de Textos, 2018. p. 137-162.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Batista. **Metodologia da Pesquisa**. Ed. Penso – 2013. Porto Alegre – RS – BR.

SHARPLES, C. **Concepts and Principles of Geoconservation: Version 3**. *Tasmanian Parks Wildlife Service website, Sept.* 2002. 81 p. Disponível em: <https://dpiwwe.tas.gov.au/Documents/geoconservation.pdf>. Acesso em: 26 dez.2020.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Ed. Artmed, 1998. Porto Alegre – RS.

AÇÃO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ENCONTROS DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIAS DE RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

JULIANE FIGUEIREDO FONSECA

Doutora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG,
juliane.fonseca@ufjf.edu.br;

RUTHMARY FERNANDA DE SOUZA FERNANDES

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, ruthmaryjf@gmail.com;

LEANDRO DAMASCENO KREUTZFELD

Graduando do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, leandrodk@yahoo.com.br;

RAQUEL RINCO DUTRA PEREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, raquelrincodutra@gmail.com;

RESUMO

Motivados pelo estudo do adoecimento discente na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o presente trabalho tem como objetivo apresentar um caminho, entre os possíveis, para a construção de uma realidade acadêmica em que o adoecimento não seja condição *sine qua non*. A escrita deste texto apresenta a ação desenvolvida no Projeto de Extensão “ACOLHE: Construção de valores inclusivos e promoção de educação em saúde” - os momentos de encontro e partilha entre docentes e discentes do Ensino Superior. Realizados a princípio de forma presencial, nas Rodas de Conversa, e remotamente, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos Mosaicos de Conversa. Esta ação se constitui como espaço-tempo de acolhimento e vivências que se fundamentam em valores que vislumbram relações interpessoais mais humanas e menos excludentes. Metodologicamente, preconizamos relações dialógicas, inspiradas nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e na ideia dos Mosaicos de Viktor Frankl. Os relatos dos participantes indicam que a oferta deste espaço-tempo de diálogo tem propiciado a da tomada de consciência sobre si mesmos, sobre seus processos, não só enquanto universitários e universitárias, mas como seres humanos acima de qualquer outra especificação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Adoecimento Discente, Conscientização, Acolhimento, Resiliência.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto de adoecimento discente no Ensino Superior, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um caminho, entre muitos, para a realização de um sonho possível (FREIRE, 2019) - a vida acadêmica em que o adoecimento não seja condição *sine qua non*. Desejo este, que tem movido o Grupo Acolhe: estudo e pesquisa em educação, desenvolvimento e integralidade humana, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED-UFJF). O Grupo surge em 2018 e diante dos indícios de adoecimento mental entre os discentes da UFJF se apresenta, a partir de suas ações, como um espaço-tempo de acolhimento e vivências que vislumbram relações interpessoais mais humanas e menos excludentes entre os membros da comunidade acadêmica. As teorias de Viktor Frankl e Paulo Freire fundamentam as ações desenvolvidas pelo Grupo e, especialmente, sua compreensão acerca do que é a pessoa humana – um ser integral, multidimensional, em processo e inacabado.

A escrita deste texto foi tecida a partir da ação do Grupo Acolhe desenvolvida no âmbito do Projeto de Extensão “ACOLHE: Construção de valores inclusivos e promoção de educação em saúde” - o momento de encontro e partilha entre docentes e discentes do Ensino Superior. Tais momentos, inicialmente denominados Rodas de Conversa, e atualmente, Mosaicos de Conversa, têm como objetivo constituir-se em um espaço-tempo de acolhimento, partilhas e vivências que favoreçam a tomada de consciência, a busca pelo autoconhecimento, pela autorreflexão e por um agir mais alinhado ao seu sentir e pensar.

A recorrência de alguns descritores como ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de saúde, estresse e saúde mental, identificados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) como algumas das causas do baixo rendimento acadêmico entre os discentes da UFJF justificam a criação e oferta de espaços-tempo de caráter acolhedor na instituição.

O trabalho se estrutura com a apresentação inicial do arcabouço teórico que fundamenta as ações do Grupo Acolhe, a seguir a apresentação da metodologia dos momentos de encontro e partilha entre docentes e discentes do Ensino Superior, que tem como inspiração os Círculos de Cultura de Paulo Freire e a ideia dos Mosaicos de Viktor Frankl. O item discussões e resultados da pesquisa apresenta os desafios e as conquistas alcançadas

na transição das Rodas para os Mosaicos de Conversa, e por fim, tem-se a apresentação de uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas palavras de Santo Agostinho (apud MORAES, 2018) “Conhece-te, aceita-te, supera-te” – reconhecemos o movimento constante e cíclico no processo de vir a ser a pessoa humana única e irreptível que apenas cada um é capaz de se tornar. “Torna-te aquilo que tu és” (PÍNDARO apud BRAZIL, 2012, p.31), um movimento em busca do sentido da existência, por meio da autoeducação e do autoconhecimento, para transformação de si e do mundo. Ledo engano imaginar um processo solitário – o ser consigo mesmo. Devir algum pode se dar sem o “encontro ou uma relação com algo que se experimenta” (LARROSA, 2002, p.25), enfim, sem a experiência propulsora de interações entre as pessoas e as coisas.

Para Larrosa (2011), a experiência apesar de ser “um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim [...]” (LARROSA, 2011, p.5), é algo que me passa, assim “eu” sou o lugar da experiência. O acontecimento, ao qual eu vou de encontro, produz efeitos e afetos no ser que sou.

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (LARROSA, 2011, p.7).

O viver se constitui das experiências experimentadas, assim no seu caminhar a pessoa humana está num constante formar e transformar-se. A concepção de um ser em processo e inacabado se traduz nas palavras de Freire (2019),

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho”

que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 2019, p.135).

No entanto, o próprio autor afirma que não basta a pura percepção da inconclusão humana, é preciso juntar a ela a luta política pela transformação de si e da realidade. Transformação essa que se dá pelo cumprimento do nosso dever social, do “para que” da nossa existência, da razão de estarmos no mundo. O que Frankl (2019) define como sentido da vida ou sentido existencial.

Na concepção de Frankl (1993), o sentido existencial se relaciona a sentidos universais, mas também a uma situação singular vivida, sendo portanto diferente de pessoa para pessoa, de uma hora para outra e de situação para situação. Mais do que perguntar pelo sentido da existência, cabe ao ser humano dar à vida uma resposta, não com palavras, mas com o agir, com o realizar de três valores. O valor criativo – como uma obra a realizar; o valor vivencial – como uma pessoa a amar; e o valor atitudinal – como uma ação a tomar. Assim, a vontade de sentido está no agir e na realização que motiva a atuação da dimensão espiritual humana.

Na visão frankliana, a pessoa humana é um ser integral e tridimensional, formado pelas dimensões corpórea-psíquica-espiritual. A dimensão corpórea compreende a estrutura orgânica e fisiológica do ser humano, a dimensão psíquica os comportamentos, costumes, impulsos, desejos, entre outros. Enquanto a dimensão espiritual, também chamada de noética, abrange as decisões pessoais e a forma como a pessoa se faz presente no mundo, enfim, como existe. Sendo portanto, cada pessoa humana única e irreptível.

A dimensão espiritual não é passível de ser transmitida hereditariamente como a corpórea, nem plasmada pela educação como a psíquica, ela é intransmissível. Ela tem de ser realizada pelo próprio ser. “[...] o espiritual é só na auto realização, na realidade da realização da existência” (FRANKL apud XAUSA, 1986, p.124). Dessa forma, a existência é algo essencialmente espiritual, logo o sentido da vida também o é.

Para Frankl (2019, p. 200), “a vida não é alguma coisa, mas sim, e sempre, mera ocasião para alguma coisa”, para realizar algo inerente à própria existência, e Freire (2019, p.90) ratifica que “é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido”. Em outras palavras, o sentido da vida se encontra nas decisões que tomamos diante das possibilidades de que a vida dispõe, no agir autêntico diante do destino que se apresenta. Sendo o destino um dado, uma experiência fora da pessoa humana, cabe a

ela o livre-arbítrio para escolher como enfrentar dada circunstância, cotidiana ou extraordinária. É válido ressaltar, que para Frankl (2019, p.166) o destino não pré-determina as ações do ser humano, sendo este capaz de decidir e agir perante a sua vida, afirma assim, que “quem considera marcado o seu destino torna-se incapaz de vencê-lo”.

O ser humano sendo, ator e autor da própria vida, é livre para uma tomada de posição, é livre para decidir, “mesmo que essa decisão seja pelo nada, pela passividade ou até pela autodestruição.” (Ibid., p. 24). No entanto, a liberdade deve vir acompanhada pela (res)ponsabilidade, tendo o ser que (res)ponder por suas atitudes e escolhas. É a díade liberdade e responsabilidade interliga-se à conscientização.

Para Freire (1980), a conscientização implica que homens e mulheres se assumam como seres que fazem e refazem as condições de sua existência. Implica, assim, um senso de responsabilidade perante a percepção e escolhas na vida.

Como conhecimento interno, a conscientização possui dois focos de ação: um em relação a si próprio e outro em relação aos outros, considerando todos em seu meio de vida (meio geográfico). A primeira dimensão compreende o sujeito histórico, o “eu no mundo”, capaz de trazer a realidade percebida para dentro de si e refleti-la. Por estar voltada para si, nesta dimensão, a conscientização é autoconhecimento. Porém, ele também ocorre na esfera dos outros, do “eu em relação”, entendendo-os como semelhantes em sentimentos, necessidades, direitos e deveres na sociedade: é o reconhecimento. Completando o ato de conhecer e reconhecer, a conscientização encontra seu ápice na ação transformadora da realidade (PITANO, 2017, p. 93).

Assim, lutar pela transformação do mundo implica mudar as condições de nossa existência, em especial aquelas que nos desafiam e inquietam. Demanda, ao vivenciar dada experiência, voltar-se para si, questionar e refletir - tomada de consciência e autoconhecimento. A consciência de algo se dá, quando esse passa a ser um percebido destacado (FREIRE, 2018) em nossa existência. Ao percebê-lo podemos conhecê-lo - conduzir esse algo para dentro de nós e a partir da reflexão (re)significá-lo - ou seja, torná-lo um inédito viável (FREIRE, 2014). A transformação de si e do mundo vem a ser quando da coerência, do alinhamento entre o sentir, o pensar e o agir. O agir para fora de mim, o agir no mundo.

Do início ao fim da travessia de nossa existência, vivenciamos diversas experiências que deixam marcas e produzem devires. Algumas se configuram verdadeiros ritos de iniciação que nos atravessam, nos tocam e nos transformam de forma significativa. Uma delas, pertinente ao contexto deste trabalho, é o ingresso à vida universitária, bem como sua manutenção. Em especial ao processo de afiliação, no qual alguém adquire um estatuto social novo, no caso o de estudante universitário, de acordo com Coulon (2017), aqueles que não conseguem se filiar fracassam. Fracassam os estudantes que não adquirem fluência “na utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante” (COULON, 2017 p. 1245).

O mesmo autor ao descrever os passos desse processo – o tempo da estranheza, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação - evidencia os desafios, as angústias e os temores vivenciados nessa iniciação. Razões essas que, se não levam ao fracasso, podem, para muitos, ser a causa do adoecimento discente. Pertencer e permanecer na vida universitária, para muitos também se apresenta como um desafio. É o que apontam as pesquisas de Paz (2016), Rocha (2015), Campos (2018), Maia (2018), Barreto (2015), Vicente (2015), Rigo (2016), Sampaio, Stobäus e Baez (2017), dentre outras. Segundo esses autores, vários fatores contribuem e se entrelaçam para a evasão e o adoecimento dos estudantes dos cursos de ensino superior, como dificuldades financeiras e familiares; desmotivação em relação ao curso; dificuldades durante o estágio obrigatório; desafio em conciliar atividades profissionais com a vida acadêmica; insatisfação com o desempenho acadêmico; falta de identificação com o curso e, até mesmo, disputa de poder.

Atualmente as adversidades inerentes à experiência coletiva da pandemia da COVID-19, que têm, de certa forma, desestruturado nossa forma de viver e conviver em sociedade, também têm atuado como fatores geradores ou agravantes do adoecimento discente. Em relação ao ERE, Gusso et al (2020, p.5) apontam que a celeridade em implementar tal sistema comprometeu determinados aspectos do ensino trazendo assim prejuízos, os quais já podem ser destacados como “a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior”.

No contexto dos desafios da vida universitária, faz-se necessário, entre os discentes, o desenvolvimento da resiliência - a capacidade humana de enfrentar, superar os desafios e sair deles transformados e fortalecidos (GROTBERG, 2005). Encontramos em Frankl (2008) também, o entendimento

de resiliência como sendo a faculdade do ser humano de transformar a sua perspectiva em relação aos desafios enfrentados na vida, entendendo que sempre pode haver algo positivo, tirando o melhor de cada adversidade. No caso dos discentes do ensino superior, por exemplo, encontrar sentido e valor no seu curso, se permitir vivenciar as experiências dele advindas e aprender mesmo nas situações de frustrações, pois “a vida só adquire forma e figura com as marteladas que o destino lhe dá quando o sofrimento a põe ao rubro” (FRANKL, 2019, p.198). Esta mudança de panorama, portanto, relacionada a forma de enfrentar adversidades que a vida oferece, pode tornar-se fator protetivo.

Rumo ao sonho possível (FREIRE, 2014) - a vida acadêmica em que o adoecimento não seja condição *sine qua non* - apresentamos a seguir a ação de encontro e partilha desenvolvida no Projeto de Extensão “ACOLHE: Construção de valores inclusivos e promoção de educação em saúde”.

METODOLOGIA

Compartilhando com Freire (1980) o reconhecimento de que a dialogicidade é um caminho de transformação de si e do mundo, encontramos no encontro, na partilha, no diálogo a possibilidade de atingir o objetivo principal do citado projeto extensionista.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é um favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados [...]” (FREIRE, 2012, p. 162 e 163).

Inicialmente, com inspiração no círculo de cultura (FREIRE, 2018), foram estruturadas as Rodas de Conversa, um espaço-tempo de acolhimento e vivências destinados ao estudante do ensino superior. O círculo de cultura, desenvolvido na década de 1960, com os participantes sentados em roda e com olhares entrecruzados, preza o diálogo como principal forma de aprendizagem e objetiva que o coletivo reunido se perceba como igual e com as mesmas potencialidades de aprendizado.

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo

vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...] (FREIRE, 2018, p. 24).

As Rodas de Conversa, antes da COVID-19, aconteciam presencialmente a cada quinze dias, em locais diferentes e abertos, como na Praça do Instituto de Ciências Humanas (ICH), no Jardim Pedagógico da Faculdade de Educação (FACED) e outros lugares da UFJF, visando alcançar o máximo possível de discentes. Para facilitar a identificação dos locais onde ocorria a ação de educação em saúde do Grupo Acolhe, uma tenda de tecidos coloridos era montada. Para que o diálogo fosse estabelecido, eram necessários os temas geradores específicos dos grupos com os quais se desejava dialogar e refletir a respeito. Aqui era de suma importância conhecer o que o público alvo considerava significativo no contexto em que se inseria. Para identificação dos temas de interesse dos discentes da UFJF, os Diretórios e Centros Acadêmicos (DA's e CA's) dos cursos sempre atuaram como parceiros e mediadores.

De março a setembro de 2020, o calendário acadêmico da UFJF foi suspenso em decorrência da pandemia, da mesma forma, foi interrompida a ação extensionista. Quando do retorno, na modalidade ERE, as Rodas de Conversa foram readequadas ao contexto pandêmico. Surgem, então, os Mosaicos de Conversa, possibilitando a continuação da ação do projeto extensionista.

Metodologicamente, a ideia dos Mosaicos está pautada em Viktor Frankl,

Num mosaico, cada um dos fragmentos, cada pedra, é, na forma e na cor, algo incompleto e ao mesmo tempo imperfeito; só no todo e para o todo significa cada uma alguma coisa. Se cada pedra - a modo de miniatura, digamos - contivesse já o todo, então poderia ser substituída por qualquer outra: tal como acontece com um cristal, que de algum modo pode ser perfeito na sua forma, mas precisamente por isso é substituível por qualquer outro exemplar da mesma forma; afinal de contas, todos os octaedros são iguais (FRANKL, 2019, p.151).

Nos encontros, agora realizados virtualmente, a configuração das múltiplas telas de vídeo se interconectam em perspectiva de comunidade, na qual indivíduos plurais, que se apresentam como únicos e irreptíveis,

se encontram em uma reunião de múltiplos-unos que formam a figura do mosaico, uma obra coletiva cujas peças só fazem sentido juntas e que se colocam em comunhão para formar essa obra de arte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Rodas ou os Mosaicos de Conversa, a partir da partilha e comunhão de experiências pessoais, pretendem se configurar como possibilidades de um espaço-tempo de conhecimento de si e reconhecimento do outro, enfim de conscientização acerca dos desafios da vida acadêmica.

Com início em 2019, presencialmente as Rodas de Conversa ocorriam, aproximadamente de forma quinzenal, nos espaços físicos da UFJF e destinavam-se aos discentes desta instituição. Em 2020, na modalidade ERE, os Mosaicos passam a ocorrer semanalmente, em dia e horário fixos, na plataforma Google Meet e tem seu público alvo expandido para discentes do ensino médio, universitários de qualquer instituição e docentes da rede básica de ensino. Apesar das limitações impostas pelos meios virtuais de comunicação - a impossibilidade da aproximação e troca física com o outro -, estes mesmos possibilitaram a continuidade do nosso compromisso social com a comunidade acadêmica. Reconhecemos também outros ganhos. A necessidade de readaptação ao contexto pandêmico, nos inseriu nas redes sociais (Instagram e Youtube), o que possibilitou extrapolar as fronteiras físicas da instituição e assim alcançarmos, na divulgação dos encontros, um número maior de pessoas, bem como de perfis diversos.

No encontro com o outro, por cerca de 60 minutos, o diálogo é sempre desencadeado por algum disparador - dinâmica, vídeo, música, texto, ...- que traz à tona o tema gerador da conversa. Cada participante se insere no diálogo a partir daquilo que o tocou, que o afetou. Por vezes, as partilhas, fruto de experiências pessoais e inquietações interiores, geram turbilhões de ideias e de falas, por outras, o silêncio. No processo de conscientização, interpretamos o momento de silêncio como aquele do “eu no mundo”, momento de imersão em si mesmo, de busca do autoconhecimento e da auto reflexão. Assim, os silêncios não são por acaso, eles são significativos. Enquanto, os turbilhões de ideias e falas seriam o momento do “eu em relação”. O ouvir e o compartilhar permitem que as pessoas se reconheçam como semelhantes em sentimentos, necessidades, desafios, direitos e deveres na sociedade. Bem como se sintam pertencentes, importantes e acolhidas. Os encontros não almejam a discussão exaustiva da temática proposta, por isso, assim

que alcançamos o tempo de 60 minutos, o diálogo é finalizado e, deixamos, que as reflexões realizadas reverberem no íntimo de cada participante.

Na busca por criar possibilidades para a construção de uma comunidade acadêmica mais resiliente e humanista, aos temas geradores das Rodas de Conversa se agregaram valores inclusivos e humanos. Sendo as temáticas das Rodas: Esperança como prática de resistência; Solidariedade como prática de proteção; Respeito como prática de humanização; Cooperação como prática de resiliência; Amizade como prática educativa e como prática de aprendizagem e Decisão como prática de desenvolvimento.

Nos Mosaicos de Conversa, a retomada das atividades acadêmicas na modalidade ERE trouxe consigo diversos desafios, que nortearam a definição dos temas geradores: Expectativas... Como tenho lidado com elas?; ERE (Ensino Remoto Emergencial), reuniões e lives... Como tenho respondido a tudo isso?; Responsabilidades Acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial... Qual “carga” tenho assumido?; Solidão... O que tenho a lhe dizer?; Você se vê? Eu te vejo!.

Para além dos desafios relacionados com o ERE, outros temas geradores conduziram as reflexões acerca de questões existenciais. As temáticas trabalhadas foram: Quem é seu inquilino neste momento?; Qual é o seu combustível?; Entre sonhos e cicatrizes, como está o seu caminhar?; Nas tramas da vida, o que te liberta?; Existência, onde reside sua beleza?; Sinto que estou...; Qual a cor da sua saudade?; Amizade, ‘pra q te quero?; Rir é um ato de resistência.

Os resultados da ação são registrados por meio das narrativas dos participantes do projeto extensionista - orientadoras e bolsistas. A cada encontro uma narrativa acerca das impressões e do registro de algumas falas é desenvolvida e se configura em dados qualitativos da pesquisa.

Como exemplo no Mosaico de Conversa, “Expectativas... Como tenho lidado com elas?”, a narrativa de uma das participantes destaca,

Compreendemos que há uma necessidade de aprender lidar com o inesperado da vida, como a pandemia advinda do Coronavírus, que dificulta nossos sonhos e impactou nossas expectativas. É necessário então, abrimos mão do controle das coisas, deixar fluir, visto que não temos controle de algo além de nós mesmos, e menos ainda sobre o tempo que passa.

Em outro Mosaico, “Qual é o seu combustível?”, uma das narrativas relata que,

Muitas respostas foram surgindo, como a fé em Deus, em si mesmo, no outro, em algo maior, na família! E chegamos à conclusão que não há um combustível apenas. Diariamente há desvios novos, inéditos, portanto o combustível deve mudar para fazer sentido. E a paixão por estar sendo, por estar agindo deve ser constante.

Os relatos expressam aquilo que os participantes sentem no momento, no Mosaico “Nas tramas da vida, o que te liberta?” tem-se a seguinte reflexão,

Podemos ver que é mais fácil perceber o que aprisiona do que o que liberta; que para sentir a liberdade do peso é só falar com Deus e entregar pra Ele, é compartilhar as cargas com outros, é entender o momento de aflição como momento de produção de força e perseverança. Entendendo que a liberdade traz consigo a responsabilidade, não tem como fugir dela. E ainda, muitas vezes tomaremos decisão na intuição e com coração. “Conheça-te, Aceita-se, Supera-te”. Santo Agostinho.

Em outro Mosaico, “Sinto que estou” iniciado com a música de abertura da série Cavaleiros do Zodíaco: Lost Canvas, um relato contemplativo foi apresentado,

Nós precisamos valorizar todos os sentimentos que possuímos, tanto os considerados bons quanto os ruins. No estado de “sentir que estamos determinado sentimento”, precisamos ter consciência suficiente para reconhecemos o que estamos sentindo, suas razões e como lidarmos com isso da melhor forma para tirarmos proveito, não nos deixando consumir de forma extrema.

E como um último exemplo de narrativa dos participantes o tema gerador: “Existência, onde reside sua beleza?” desencadeou a seguinte reflexão,

Vida...

Vida é a ação do tempo da natureza enquanto está sendo, marcas, coisas, causas, tempo, transformação... Wabi-Sabi - > Beleza que surge com o a marca e testemunho do tempo que passou, a beleza e a elegância refinada pelo tempo. A beleza no simples do cotidiano. Cada um vive seu Wabi-Sabi, suas experiências, o que está acontecendo, sua vida... A beleza está na própria existência, a essência do Wabi-Sabi, reside na beleza de sua existência. Já pensou que se uma mínima coisa fosse diferente na evolução/ construção do universo, o tipo

de vida que temos hoje, talvez não fosse possível? Já parou para ver uma fotografia antiga e se deparou com a pessoa da foto hoje? Os traços do tempo, ficam no corpo humano.... Mas... Se não colocarmos sentido nas coisas, elas perdem a beleza? Afinal, o quê é o belo? Há um padrão, ele é o belo para todos? Ele é medidor de beleza? Não creio. É mutável, é rápido, é... Inconstante. E não é isso? O que temos de mais constante na vida é a inconstância. Nossa capacidade em lidar com ela, também deve ser bela... Um momento belo? É difícil falar em um, depois que seus olhos, sua mente e sua sensibilidade te provocam um viver constante em ser e estar sendo belo...

Wabi: não importa a situação, sempre há beleza em algum lugar. Busque enxergá-la, se provoque, se permita!!!

Estes relatos indicam que a oferta deste espaço-tempo de diálogo para a comunidade acadêmica tem propiciado a seus participantes a possibilidade da tomada de consciência sobre si mesmos, sobre seus processos, não só enquanto universitários e universitárias, mas como seres humanos acima de qualquer outra especificação. Temos tido assim, um caminhar não solitário, mas em solitude e solidário na construção de estratégias de resiliência diante das adversidades da vida universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido o propósito do projeto extensionista aqui mencionado transformar o adoecimento discente em um percebido destacado entre os estudantes universitários, para que, perante a conscientização, a possibilidade de construção de estratégias de proteção e resiliência se torne um inédito viável e assim, a construção de um sonho possível: a vida acadêmica em que o adoecimento não seja condição *sine qua non*.

Os momentos de encontro com o outro - sejam as Rodas ou os Mosaicos de Conversa - têm possibilitado a existência de um espaço-tempo acolhedor e seguro aos membros da comunidade acadêmica. Um espaço que estimula o diálogo entre os participantes - trocas, partilhas, reflexões, auto reflexão acerca de como cada um percebe e faz suas escolhas de enfrentamento dos desafios existenciais. Em outras palavras, têm favorecido que cada participante se revele na sua integralidade, unicidade e irreptibilidade. Por isso acreditamos que as atitudes e os projetos feitos de forma dialógica, permitem o reconhecimento do valor de si e do outro, do respeito a si e ao próximo em suas individualidades, bem como se configuram num caminho

de transformação de si e do mundo, transformação essa que se dá pelo cumprimento do dever social, do “para que” da nossa existência, da razão de estarmos no mundo.

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que por meio da partilha generosa em nossos encontros têm contribuído para a construção do nosso sonho possível!

REFERÊNCIAS

BARRETO, Kelly Coelho Costa. **As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19300/1/2015_KellyCoelhoCostaBarreto.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRAZIL, Luciano Gomes. Do “conhece-te a ti mesmo” ao “torna-te o que tu és”: Nietzsche contra Sócrates em Ecce Homo. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26904/14688>. Acesso em: 21/07/2021.

CAMPOS, Liliane Carla. **Políticas de permanência estudantil em cursos de licenciaturas no período de 2007 a 2017: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21109/1/PolíticasPermanenciaEstudantil.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

COULON, Alain. O ofício de estudante. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 44, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial**. São Paulo: Quadrante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GROTBERG, Edith Henderson. **Introdução**: Novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

GUSSO, Helder Lima et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, Campinas, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802. Acesso em: 19 jul. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MAIA, Greice Lopes. **Indicadores de evasão e baixa procura nos Cursos de Licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul: Rearticulações na Gestão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15952/DIS_PPGPPGE_2018_FONSECA_GREICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mai. 2019.

MORAES, Marcelo. **Homem, conhece-te, aceita-te, supera-te**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2018.

PAZ, Claudia Terra do Nascimento. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152649/001012807.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 mai. 2019.

PITANO, S. de C. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>. Acesso em: 24 jul. 2021.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão.** 2016. 130 f. Mestrado em Educação – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24269/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ROCHA, Cleonice Silveira. **Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas do PROUNI dos Cursos de Licenciaturas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4852>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter; BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. Vivências de mal-estar na transição da licenciatura à docência. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, vol. 23, n. 3, jul./set 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115352985014.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetoórias Educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21007/1/2015_RanieryGuilhermelos%20Vice n.te.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21007/1/2015_RanieryGuilhermelos%20Vice%20n.te.pdf). Acesso em: 27 abr. 2019.

ACCOUNTABILITY, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS CONFIGURAÇÕES NA EDUCAÇÃO ALAGOANA: BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA 10

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) –
Campus IV - São Miguel dos Campos - Alagoas. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>
E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br.

RESUMO

As políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas possuem uma base neoconservadora e neoliberal, que apresenta em sua conjuntura concepções do novo gerencialismo na administração pública. Sendo assim, teremos políticas de *accountability*, que garantirão o controle estatal e social dos serviços públicos a partir da avaliação, prestação de contas e responsabilização. O Programa Escola 10, implantado em 2018 no estado de Alagoas, tem apresentado práticas de *accountability*, a partir de avaliações em larga escala, regulação do trabalho docente, ranqueamento de escolas e premiações, como mecanismos de prestação de contas e responsabilização das instituições escolares e docentes, que se materializarão com os desempenhos apresentados pelos estudantes em testes estandardizados. Nesse sentido, o trabalho possui como problemática: De que forma os resultados das avaliações externas tem se articulado com a política de responsabilização educacional no Estado de Alagoas, tendo como base o Programa Escola 10?. O objetivo geral desse estudo é analisar as articulações entre as avaliações externas estaduais e nacionais e a política de responsabilização educacional em Alagoas, através do Programa Escola 10. A investigação possui abordagem qualitativa, adotando a revisão bibliográfica e a análise documental. Para a análise dos dados, utilizaremos a Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008).

Palavras-chave: Programa Escola 10, Responsabilização Educacional, Avaliações em Larga Escala.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por reformas no sistema educacional brasileiro, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização neoliberal, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo várias formas de exclusão social, propondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças e jovens no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades.

Sendo assim, a gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola, de acordo com estratégias da iniciativa privada de base gerencialista, que garantam a eficácia e eficiência na administração pública.

Em Alagoas no ano de 2015, assume o governo do Estado José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB), no qual inicia o processo de implementação do novo gerencialismo na educação alagoana, através de políticas de *accountability*, sob o consenso de modernização e superação das desigualdades educacionais e dos indicadores negativos.

Nesse sentido, em 2017 há o lançamento do Programa Escola 10, sendo instituído no ano de 2018, através da Lei nº 8.048/2018. O Programa Escola 10 é uma política do estado de Alagoas, que promove acordos de cooperação entre os municípios alagoanos através da assinatura de termo de adesão e que tem reforçado a responsabilização de escolas e dos profissionais da educação por alcance de metas, através de avaliações oficiais e prestação de contas do seu trabalho.

Contudo, partimos da seguinte problemática: De que forma os resultados das avaliações externas tem se articulado com a política de responsabilização educacional no Estado de Alagoas, tendo como base o Programa Escola 10?

A partir do exposto, este trabalho possui como objetivo analisar as articulações entre as avaliações externas de âmbito estadual e nacional e a política de responsabilização educacional em Alagoas, tendo como instrumento de análise, o Programa Escola 10.

METODOLOGIA

A investigação possui como abordagem a pesquisa qualitativa, almejando um processo de reflexão e análise do contexto brasileiro e alagoano, com a realização da revisão da literatura sobre a política de *accountability* na administração pública e a política de avaliações externas, no tocante à área da educação, pertinentes ao objeto de análise. Também realizamos análise documental, como método central da pesquisa, a partir das legislações e materiais que orientam e norteiam o Programa Escola 10.

Para a análise dos dados, nos pautamos na Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008), percebendo como os interditos nos documentos analisados abordam ou silenciam a problemática dessa pesquisa, pois como afirma Franco (2008), o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado ou/e simbolicamente explicitado sempre será ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito ou/e latente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011).

De acordo com Souza e Botler (2019), o novo gerencialismo adota um modelo mercadológico neoliberal de avaliação em larga escala, de prestação de contas e de minimização do papel do Estado frente às políticas sociais, ganhando espaço nas últimas décadas nas agendas governamentais e políticas públicas voltadas para a educação.

Esse modelo, portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos,

que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social através da competitividade. E ainda, conforme Gewirtz e Ball (2011), o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, com o uso de termos como: excelência, qualidade e eficiência.

Segundo Souza e Botler (2019), os estados e municípios brasileiros tendem a criar, cada um a sua maneira, padrões educacionais. Nesses padrões estão inclusos modelos avaliativos que muitas vezes tentam responder às exigências de um sistema de avaliação em larga escala, voltando suas atividades didáticas e pedagógicas para os índices e números, o que leva muitas instituições de ensino a trabalhar em cima de metas, do quantitativo e não do qualitativo.

O Estado implementa um planejamento centralizado, institucionalizando novos mecanismos de avaliação e controle. Como afirma Krawczyk (2002):

Podemos dizer que no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. É nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino-americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo. (p.64).

Nesse contexto, acontece uma intensificação na formulação e implementação de políticas no campo educacional, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais que responsabilizam diretamente as instituições escolares, atribuindo centralidade aos processos de avaliação externa.

A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). (AFONSO, 2009)

Com o avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais sendo implementadas na educação pública brasileira, a qualidade educacional ganha

um foco, o que implica na incorporação frequente de políticas de *accountability*, a partir do tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

As políticas de *accountability*, enquanto componentes de reformas, têm se materializado no Brasil sob a prerrogativa de incorporação de uma reforma gerencial na administração pública. (SOUZA e NETO, 2019).

Segundo Afonso (2012), o significado do vocábulo *accountability* indica forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, que de forma autoritária responsabiliza as instituições escolares, as organizações e os indivíduos.

Contribuindo com a discussão, Souza e Neto (2019), citados anteriormente, pontuam que a *accountability* se configurou como um importante instrumento da nova gestão pública para implantar processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização como formas de maximização do controle gerencial, dos processos e dos resultados.

Para Brooke (2006), as políticas de *accountability*, são políticas de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

As avaliações standardizadas são definidoras da qualidade educacional, principalmente como um dos instrumentos da validação de políticas de *accountability* no cenário nacional, levando inclusive a punições de escolas, no qual há uma responsabilização forte de professores pelos desempenhos de seus estudantes nos resultados dos testes em âmbito estadual ou nacional, ameaçando a autonomia docente.

As avaliações em larga escala na educação brasileira

No bojo das reformas educacionais da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as avaliações em larga escala foram centrais. Nesse período se desenvolvem programas de avaliação que visam determinar parâmetros de qualidade educacional quantitativos para todo o território nacional. Gradativamente foram implantados modelos de avaliação, aos quais, as unidades escolares e os sistemas de ensino, assim como docentes e discentes do país, foram testados com vistas à obtenção e análise de seus desempenhos.

O Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1995, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC). Inicialmente tinha como foco o estabelecimento de escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, realizando testes por amostragem de cada unidade da federação das escolas públicas e privadas do Brasil. Em 2005 é reestruturado, criando-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

De acordo com informações no sítio *online* do INEP¹, a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Anresc (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) avaliadas, permitindo gerar resultados por escola, publicizando informações sobre o ensino oferecido em cada município e em cada escola, culminando em indicadores da educação.

Souza e Oliveira (2003), fazem uma crítica pertinente sobre o SAEB:

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.881)

De acordo com dados coletados no portal do Ministério da Educação, a Prova Brasil, é de caráter universal, homogênea e padronizada, tendo como objetivo auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino.

1 <http://www.inep.gov.br/>

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo estes entendidos como indicadores da qualidade da educação. É calculado com base no desempenho dos estudantes no SAEB/Prova Brasil e em taxas de aprovação. Ainda de acordo com o *site* do MEC, para que IDEB de uma escola ou rede pública alcance a meta estabelecida, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O discurso governamental é que até 2022, bicentenário da Independência do País, a “qualidade” da Educação Básica será garantida para todos os brasileiros.

Arroyo (2011, p. 35) aponta que:

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequencias de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequencias rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.

Para os autores Oliveira e Feldfeber (2011), tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho.

As avaliações em larga escala geram uma racionalização voltada apenas para os resultados, que desconsideram os condicionantes intra e extraescolares, que influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes. O que se observa é o foco em publicizar apenas resultados que se materializam através do rendimento ou desempenho dos alunos nas avaliações.

Desta forma, o poder indutor das avaliações pode cooptar os alunos que apresentam melhores desempenhos cognitivos ou ainda, excluir no processo de matrícula ou até mesmo no dia da aplicação da prova, os alunos com alguma deficiência ou que revelam dificuldades de aprendizagem, para evitar possíveis resultados ruins que a escola venha a apresentar. (SANTOS, 2018)

Há uma ênfase por avaliação de resultados (e produtos) e conseqüentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável. É preciso definir se a avaliação será instrumento de

controle ou de desenvolvimento, de promoção do ser humano e da escola. (SOUZA, 2014).

As avaliações e os que avaliam tensionam o currículo planejado pelos/as docentes, forçando-os/as a seguir os conhecimentos que caem na prova; ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, tornando-os o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes.

As avaliações em larga escala são bastante diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois, não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados. Esses sistemas contam ainda com novas teorias e práticas de medidas educacionais que conjugam métodos de coleta de dados e diferentes maneiras de julgar sua qualidade, de um lado, e se apoiam no uso de modelos matemáticos e estatísticos complexos, de outro. Tais especificidades trouxeram para a área da Avaliação Educacional o grande desafio de buscar formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral (FONTANIVE, 2013, p.3).

Há um controle sobre a conduta dos docentes, a partir das políticas de avaliação nacional. Como bem afirma Arroyo (2011, p.49), “a política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação.” Ainda segundo o autor, as políticas neoliberais com sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência (ARROYO, 2011).

A avaliação educacional está implicada em um jogo de interesses no qual expressa o projeto educacional do Estado. As avaliações em larga escala, acabaram tornando-se indicadores de sucesso ou fracasso das políticas

educacionais, que muitas vezes são classificatórias e seletivas. Os resultados apresentados por estas avaliações conduzem gestores, a provocar mudanças qualitativas nos sistemas públicos de ensino. Como argumenta Sousa (2014), a partir de uma categoria elencada em seu trabalho:

Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade (p.411).

A partir do exposto, o que se observa é a redução da qualidade do ensino ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, controlando os resultados obtidos por cada escola deste país, selecionando as melhores, provocando um ranqueamento entre elas. Os testes acabam controlando também o currículo, limitando as disciplinas a serem ministradas, e no caso específico da Prova Brasil, dando uma maior visibilidade para Língua Portuguesa e Matemática.

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUSA, 2014, p.412).

Sendo assim, para Santos (2018), não se pode limitar a qualidade da educação, exclusivamente ao quantitativo da proficiência dos estudantes

em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando aspectos internos e externos do contexto escolar e de vida dos sujeitos, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados.

É necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade e problematizar que tipo de estudante, de cidadão, pode estar em jogo, no controle de suas condutas diante das avaliações em larga escala.

6.3 O Programa Escola 10

O Programa Escola 10 foi instituído pela Lei nº 8.048/2018, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 26 de novembro de 2018, se consolidando como uma política pública do Estado de Alagoas.

Foi efetivado através de acordos de cooperação entre os municípios a partir da assinatura de termo de adesão, assinado pelos 102 municípios alagoanos, sem apresentar nenhuma resistência, obtendo integralmente a adesão.

É importante apresentar o contexto histórico de lançamento deste Programa, publicado por Silva e Farenzena (2020):

É oportuno registrar que, no período do evento de lançamento do Escola 10, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) participava da greve nacional da educação, iniciada em 15 de março daquele ano, e esteve presente na solenidade com faixas, bandeiras e cartazes que foram distribuídos à plateia cobrando do governo “o verdadeiro compromisso com a educação”. (p.539)

De acordo com informações no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Alagoas, o Programa Escola 10 é um pacto pela educação do estado, integrando as redes estadual e municipais de ensino. Possui como objetivo: o fortalecimento do ensino público para aumento do IDEB, assistência técnica e financeira, pactuação de metas e compromisso e alinhamento de ações com os municípios.

Dentre os compromissos pactuados com os municípios alagoanos estão: aumentar o nível de proeficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais), aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%), aumentar a taxa de participação de estudantes na Prova Brasil (>90%), reduzir a taxa de abandono

(<5%), reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%), garantir o cumprimento do IDEB proposta pela SEDUC.

Ressaltando que a meta estabelecida pelo Programa Escola 10 é muito maior do que a estabelecida pelo INEP e que uma das ações do Estado é promover avaliações externas para todos os municípios alagoanos, produção de materiais didáticos e pagamento de bolsas, como forma de monitoramento e controle do programa.

A Lei nº 8.048/2018 em seu artigo 2º explicita:

Art. 2º As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica. (ALAGOAS,2018)

Silva e Farenzena (2020, p. 544) destacam que “no debate de ideias em torno do Escola 10, seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação.”

Destacamos que tais ações têm provocado uma competitividade e responsabilização exarcebada entre as escolas, além de outras problemáticas como pontua os autores Oliveira; Gomes e Silva (2020):

Acreditamos que, hoje, existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC, excluindo da escola e reduzindo nos professores a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.” (p.61)

A Escola 10 possui uma íntima articulação com as políticas de avaliação externa, ao estabelecer no artigo 3º, inciso 1º da lei nº 8.048/2018:

As avaliações externas de que trata o *caput* deste artigo consistem na realização de testes padronizados e na obtenção de conjuntos de dados sobre um sistema educacional, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento bem como analisar a evolução do desempenho dos estudantes avaliados e os fatores associados a esses desempenhos, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de Ensino de Alagoas. (ALAGOAS, 2018).

O que deixa claro a centralidade aos processos de avaliações externas, que podem se configurar como condição de prestação de contas e de responsabilização da comunidade escolar para alcance dos escores estabelecidos, e ainda no artigo 8º da lei citada anteriormente, trata da avaliação como um dos eixos das ações do Programa:

Art. 8º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I – avaliação externa universal para os estudantes da educação básica; e

II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela SEDUC.

Segundo Souza e Neto (2019), a escola precisa de condições objetivas reais para o seu funcionamento, tais como: autonomia administrativa, financeira e pedagógica, professores respaldados por políticas de valorização profissional, gestão democrática, instalações físicas em condições de uso, projeto político-pedagógico articulado com a realidade, para que se possa alcançar justiça, igualdade e liberdade, aumentando o nível de democratização. O que podemos afirmar que não tem se configurado por este programa, com a priorização de testes estandizados, homogêneos e classificatórios.

Diante do alcance de índices e metas, o governo tem investido na política de premiação, o que gera o individualismo e a competitividade entre escolas do mesmo sistema de ensino, federal, municipal ou estadual (Souza e Botler, 2019), como tem nos apontado o cenário educativo alagoano, com uma gestão de resultados, foco na eficiência e estímulo à produtividade.

A avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (Souza; Oliveira, 2003, p.875)

O programa tem investido mais de 30 milhões de reais em premiações, produção de materiais didáticos e pagamento de bolsas para os articuladores do programa. As premiações para as melhores escolas de acordo com as

metas estabelecidas por esta política, chegam ao valor de R\$ 10.000,00 para investimentos.

Contudo, tais iniciativas geram pressões para a competitividade e performatividade nas avaliações externas, mobilizando discursos e estratégias, que reduzem a qualidade do ensino aos resultados alcançados.

Destarte, o programa Escola 10 se alinha aos pilares do *accountability*, estabelecendo uma relação íntima entre avaliações e os processos de prestação de contas e de responsabilização, em um jogo de recompensas e sanções, desqualificando a valorização profissional, reduzindo-a a bonificações sob a égide do discurso da meritocracia, como também, ferindo os princípios da gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educacionais estão imersos nessa lógica concorrencial do mercado, disputando espaços nos ranqueamentos estabelecidos pelas políticas de avaliações externas, classificando e excluindo, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados. Temos visto a implementação de políticas públicas educacionais neoliberais, com novas estruturas de responsabilização e financiamento, que controlam e regulamentam a vida da população, guiando, individualizando e normalizando, garantindo a manutenção do Estado.

A avaliação da educação escolar foi base estratégica da reforma educacional iniciada na década de 1990, tendo uma ênfase no discurso da qualidade, fundamentado nos famosos três “E” – eficiência, eficácia e efetividade. Qualidade esta, vinculada ao desempenho dos discentes, através de testes que medem suas proficiências, sendo a avaliação um instrumento de controle do trabalho escolar, promovendo um falseamento de uma noção de meritocracia, que invisibiliza as desigualdades existentes.

A vida dos sujeitos (estudantes) não importa no processo avaliativo, ignorando a diversidade de suas experiências e delimitando alguns conhecimentos como válidos e universais. Assim, as avaliações padronizadas acabam sendo um produto abstrato e descontextualizado.

O Programa Escola 10 se insere nesse contexto por transpor a concepção de *accountability* como parte do novo gerencialismo que reverbera na criação de indicadores e mensuração de performances, produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, como também, avaliações externas que regulam o trabalho dos docentes alagoanos.

É necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade, que responsabiliza prioritariamente os docentes.

As políticas neoliberais de responsabilização através de práticas de *accountability*, tem focado no treinamento de competências e habilidades por parte dos estudantes, regulação do currículo, controle do trabalho docente, almejando quantificar resultados que atendam aos interesses exigidos pelas avaliações em larga escala como uma possível prestação de contas do serviço público.

A política instituída pelo governo de Alagoas, através do Programa Escola 10 tem promovido o estabelecimento de indicadores, que deverão ser alcançados pelas escolas públicas, a partir da exposição de ranqueamentos entre as escolas e municípios, estimulando a competitividade, a performatividade e premiando escolas e docentes, invisibilizando os condicionantes internos e externos, reduzindo a autonomia administrativa e pedagógica e retirando o protagonismo docente na elaboração de seu planejamento educacional e nos processos avaliativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 13-29. Disponível in: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em 30 de maio de 2021.

ALAGOAS. **Lei Nº 8.048, de 23 de novembro de 2018**. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as redes públicas de Alagoas, define as diretrizes e dá outras providências. Disponível in: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei_no_8.048_de_23_de_novembro_de_2018.pdf. Acesso em 26 de maio de 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal. 4 ed. Edições 70, 2010.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2021.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível in: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : 30 de maio de 2021.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3 ed. Liber Livro Editora, 2008.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “ novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.193-221.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. In: SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em cenário alagoano**. Meio eletrônico. Brasília: Anpae, 2020, p.51-63.

SANTOS, Karla de Oliveira. **A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL**. (Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

SILVA, Wellynton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. (2020). O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**, 5(1), 531-546. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900>. Acesso em 26 de maio de 2021.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Políticas de Accountability e suas configurações na educação brasileira. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). **Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade**. Recife: EDUPE, 2019, p.27-47.

SOUZA, Débora Quetti Marques de; BOTLER, Alice Miriam Happ. Nova Gestão Pública e gerencialismo: racionalidade econômica nas políticas públicas para a gestão da educação. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). **Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade**. Recife: EDUPE, 2019, p.71-85.

SOUZA, Sandra Kázia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. (2014). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 873. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de maio de 2021.

ACESSIBILIDADE A GRÁFICOS EM TEXTOS DE MATEMÁTICA PARA PESSOAS COM CEGUEIRA

AILTON BARCELOS DA COSTA

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, ailton.barcelos@ufscar.br;

ALESSANDRA DANIELE MESSALI PICHARILLO

Doutoranda em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar alessandrapicharillo@estudante.ufscar.br ;

NASSIM CHAMEL ELIAS

Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nchamel@terra.com.br.

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de levantar como ocorreu o acesso de pessoas com cegueira a gráficos contidos em livros didáticos de matemática, no período de 2010 a 2020. Para tanto foram pesquisados artigos em periódicos especializados em deficiência visual, que foram: 'Journal of Visual Impairment & Blindness' e 'British Journal of Visual Impairment', além do periódico brasileiro 'Revista Benjamin Constant'. Nos periódicos internacionais foi realizada a mesma pesquisa com os descritores representativos da temática de investigação foram (blindness) and (mathematics) and (graphics). No periódico brasileiro, foi buscado o termo 'gráfico'. Depois de aplicados os critérios, foram selecionados dez artigos, sendo seis entrevistas e quatro sobre procedimento de ensino. De maneira geral, tanto as entrevistas como os estudos que objetivaram desenvolver estratégias de ensino, indicaram o desafio de conseguir realizar uma descrição adequada das imagens e gráficos matemáticos, indicando a necessidade da utilização de recursos diversos nas adaptações das atividades que apresentem conteúdos por imagens.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Visual, Matemática Inclusiva, Gráficos.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina escolar de grande dificuldade por parte dos alunos com desenvolvimento típico, conforme dados oficiais Sistema de Avaliação da Educação Básica (SEAB), que mostram que 84,5% dos alunos na faixa etária dos 10 anos de idade (5º ano do Ensino Fundamental) não tinham atingido o aprendizado adequada para esta disciplina (BRASIL, 2018).

No entanto, de maneira geral, um desafio persistente, quando se trata da educação de pessoas com deficiência visual (DV), é a criação de conteúdos acessíveis para este público (ZHOU et al., 2011). Educadores e pesquisadores têm observado que a matemática é especialmente difícil para alunos com DV (MCDONNALL; GEISON; CAVENAUGH, 2009). Segundo Smith e Smothers (2012), os desafios à aprendizagem de habilidades matemáticas por este público podem provocar o atraso na compreensão de um determinado conteúdo, que pode ter um impacto negativo sobre a capacidade desses alunos de realizar operações matemáticas e compreender informações gráficas. Para os autores, dentre as habilidades matemáticas, a álgebra em particular, como aritmética, frações e equações, são identificadas como um dos principais problemas de aprendizagem para os alunos com DV. Vale esclarecer que, dificuldades de aprendizagem em álgebra por estes alunos os levam a não se qualificarem para programas de estudo que conduzem à ciência ou carreiras ligados a áreas como engenharia, e os levando também a enfrentarem limitações de emprego (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 2013).

Quando se fala dos desafios à aprendizagem de habilidades matemáticas por pessoas com DV, a legislação brasileira, conforme o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), vem garantir a inclusão plena e a acessibilidade em todos os níveis, de modo a afiançar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE, que se refere a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação), obtidas pela oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem todo tipo de barreiras e promovam a inclusão e acessibilidade plenas (BRASIL, 2015). No mesmo sentido, a Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), pressupõem, dentre outras medidas, assegurar a educação inclusiva para garantir um desenvolvimento equitativo e sustentável da população, ou seja, a perspectiva inclusiva na educação, segundo a UNESCO

(2003), atinge todas as crianças, como dever do ensino regular, atendendo as necessidades de conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias apropriados para as características de cada estudante.

Por habilidades matemáticas entende-se que estas são os comportamentos com probabilidade de serem emitidos em contingências que envolvam números falados ou escritos, numerosidades, dígitos, problemas matemáticos e de cálculo etc. (CARMO, 2000).

Quando se fala de DV (cegueira e baixa visão), esta tem diversas definições. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), baseando-se nos parâmetros da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 1998), emprega parâmetros de medida da acuidade e campo visual e do uso funcional. Os documentos afirmam que uma pessoa com baixa visão é aquela que apresenta acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 10° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, porém usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. Entretanto, a pessoa tem cegueira quando a acuidade visual é igual ou menor do que 0,05, sempre no melhor olho, após correção óptica (OMS, 2003). O Conselho Internacional de Oftalmologia (2002) associou critérios da CID-10 e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e propôs uma classificação em Categorias de Deficiência Visual, revista em 2003 pela OMS. Sugere-se que o termo cegueira deve ser usado somente para perda total da visão nos dois olhos e quando o indivíduo necessita de auxílios especiais para substituir as suas habilidades visuais.

Uma discussão relevante sobre o ensino de habilidades matemáticas está na análise dos recursos empregados em sala de aula regular, quando se trata de ensinar simultaneamente alunos com e sem DV. Na sala de aula, os professores costumam recorrer a informações visuais, empregando apresentações de desenhos e exercícios na lousa, ou mesmo nos livros didáticos, o que torna o acesso à informação inviável para alunos com DV, principalmente para as disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) (BECK-WINCHATZ; RICCOBONO, 2007).

Para Emerson e Anderson (2018a), muito esforço vem sendo feito para tornar as habilidades matemáticas acessíveis para alunos com DV, se concentrando na leitura de equações e no acesso a imagens, como gráficos de equações ou de estatística. Segundo os autores, os alunos com DV podem

ter dificuldade em dar sentido às informações destes gráficos, uma vez que o sistema sensorial tátil, que é a maneira mais comum de acessá-los, se engaja de maneira diferente que a informação recebida pela via visual.

Para alunos com DV acessarem as informações contidas em imagens encontradas em livros didáticos, sites ou qualquer outros materiais de ensino e aprendizagem de STEM, uma das alternativas usadas atualmente pode ser por meio de descrição verbal, feito pelo próprio docente; por meio da chamada “sonificação”, quando um arquivo de áudio é reproduzido no lugar de uma imagem; por meio de gráfico tátil (via matemática braile, código Nemeth ou Código Matemática Unificado, ou produzido por materiais concretos pelo próprio docente); ou usando mudanças de tom e volume para representar a imagem, que é de uso particular para gráficos de equações ou gráficos de estatística (EMERSON; ANDERSON, 2018a).

Vale observar que o Código Nemeth é um código braile para a codificação de notação matemática e científica em língua inglesa, usando células de seis pontos do código braile padrão para leitura tátil (MCDONNALL; CAVENAUGH; GIESEN, 2012). Já o Código Matemático Unificado (CMU) é um código braile para a codificação de notação matemática em língua portuguesa (BRASIL; 2006). Tais códigos possibilitam aos alunos com cegueira ler o texto matemático anteriormente inacessível e é amplamente utilizado em muitas partes do mundo para ensinar matemática para crianças cegas (MANI et al., 2005).

A capacidade de ler e compreender gráficos matemáticos são necessários porque a informação está cada vez mais sendo apresentada em formatos não verbais, que são apresentados ao estudante que aprende matemática desde a Educação Infantil, fazendo parte da alfabetização matemática, e é uma competência esperada de adultos instruídos nesta sociedade atual (SMITH; SMOTHERS, 2012).

A introdução de materiais concretos seria condição necessária para o ensino de habilidades matemáticas para todos os estudantes. Para os alunos com DV, apenas o uso da linguagem é insuficiente no processo de ensino-aprendizagem de matemática. A estratégia de manipulação de objetos associada ao uso da linguagem (COSTA; GIL; ELIAS, 2020) parece frutífera para todos os estudantes. No caso da deficiência visual, a linguagem, para Lewis (2003) e Batista (2005), poderia ser introduzida progressivamente para a discriminação dos objetos e ações, usando-a para integração das informações provenientes dos sentidos.

Por alfabetização matemática, para Galvão e Nacarato (2013), esta se refere à capacidade de aprender a ler e a escrever códigos, sistemas, noções básicas de lógica, aritmética e geometria, tendo como forma de registro a linguagem da matemática. No mesmo sentido, para Lourenço, Baiocchi e Teixeira (2012), ser alfabetizado em matemática significa compreender e interpretar as primeiras noções de lógica, aritmética e geometria, tidas como básicas para a construção do conhecimento matemático.

Para Mani et al. (2005), o ensino de estudantes com DV requer o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e/ou material adaptado à inspeção tátil. De acordo com esses autores, o termo material adaptado à inspeção tátil refere-se à adaptação dos elementos visuais ao tato. A TA pode ser utilizada “para identificar todos os recursos e serviços que contribuem para trabalhar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover vida independente e inclusão” (BERNARDO; DIAS, 2020, p. 11). Em Brasil (2007, p. 3):

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Para Zhou et al. (2011), vários estudos descobriram que muitos alunos com DV nos Estados Unidos não usam TA em sala de aula, apesar de seu benefício para a aprendizagem, entretanto seu uso vem aumentando. Para os autores, seu uso em salas de aula muitas vezes requer instruções extensas e treinamento, podendo ser difícil sua utilização em países em desenvolvimento pelo seu alto custo financeiro. No Brasil, não há informações sobre o uso de TA para a educação de crianças com DV, apesar do desenvolvimento de programas específicos, como o Geoplano Computacional (COSTA; GIL; ELIAS, 2020). No entanto, há empresas brasileiras especializadas em TA para pessoas com DV (como a TecnoVisão), que vendem tais equipamentos especializados e oferecem cursos e treinamentos.

Ainda se tratando do uso da TA, para Hahn, Mueller e Gorlewicz (2019), o estudo do uso de dispositivos com toque multimodal, como Tablets, como ferramentas educacionais, ainda está apenas iniciando. Para estes autores, as vantagens desta tecnologia incluem sua portabilidade e capacidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo, capacidade de fornecer recursos visuais, auditivos e táteis simultâneos, adoção dentro da educação com

configurações tradicionais, ampla adoção em comparação com dispositivos específicos. Vários estudos ilustraram o potencial do uso desta tecnologia com gráficos simples por meio de entradas multimodais para pessoas com DV, por exemplo, Goncu e Marriott (2011) e Tennison e Gorlewicz (2016).

Bernardo e Dias (2020) vem dizer que as representações em relevo (chamadas de gráfico tátil ou grafo-táteis) são utilizadas na adaptação de imagens, como de tabelas e gráficos, em uma leitura acessível à pessoa com DV. Para os autores, a confecção desses materiais deve ser feita usando cores contrastantes e diferentes texturas, linhas enceradas com diferentes espessuras (adquiridas em lojas de aviamentos), pérolas, espuma, cola e tesoura, além do uso de materiais reciclados.

Os gráficos táteis fornecem aos leitores informações críticas incluídas na impressão em tinta de figuras, tabelas, gráficos, diagramas ou mapas, com a finalidade de comunicar uma ideia ou informações, não para replicar uma representação visual em uma forma tátil (ROSENBLUM; HERZBERG, 2015).

O estudo de Smith e Smothers (2012), teve o objetivo de determinar como gráficos táteis utilizados em livros de matemática e ciências do ensino secundário do Alabama/ EUA são fidedignos aos gráficos impressos em braile. Foram analisados 598 gráficos de 10 livros didáticos. Como resultados, foram encontradas discrepâncias entre a gráficos dos livros didáticos e o gráfico tátil em 12,5% da amostra, sendo que as discrepâncias mais comuns eram as diferenças das linhas e pontos dos gráficos táteis. As descobertas demonstraram que, embora a maioria dos gráficos táteis tivessem boas correlações com suas contrapartes impressas, ainda havia espaço para melhorias.

Santos e Vianna (2017) tiveram o objetivo de verificar como são adaptados tabelas e gráficos estatísticos em livros didáticos de matemática em Braille, produzidos pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), no Brasil. Os participantes foram sete profissionais que trabalham, com coleta de dados feita através de observação da revisão do processo de adaptação de livros didáticos. A adaptação dos livros é feita utilizando o programa Braille Fácil, que é um programa com a função de criar impressões em Braille, de forma fácil e rápida. Os resultados evidenciam que alguns aspectos podem influenciar a adaptação, como o diálogo entre profissionais (adaptador, revisor e transcritor) envolvidos nas diferentes funções do processo de adaptação. No entanto, apesar de haver padronização na adaptação, não há descrição e registro dessa mesma, o que poderia ser útil para estudantes ou docentes realizarem adaptações.

OBJETIVO

Levantar como ocorreu o acesso de pessoas com cegueira a gráficos contidos em livros didáticos de matemática, no período de 2010 a 2020.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos nacionais e internacionais, em bases de dados de livre acesso (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

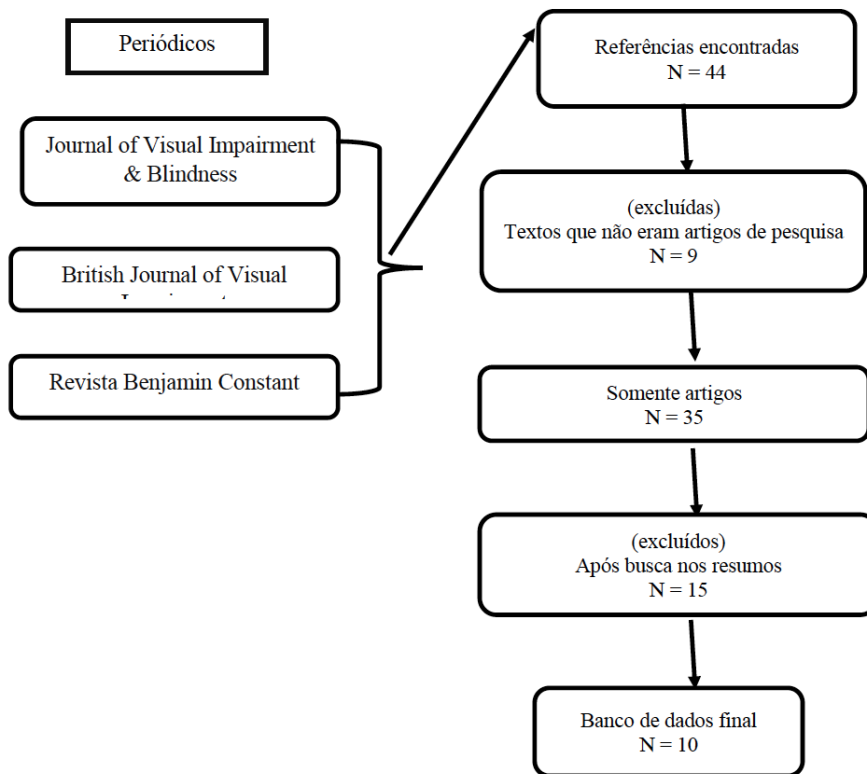
A busca dos artigos foi realizada entre 2010 e 2020. A pesquisa foi realizada em única fase, em que foram pesquisados artigos em periódicos especializados em deficiência visual, que foram: 'Journal of Visual Impairment & Blindness' e 'British Journal of Visual Impairment', além do periódico brasileiro 'Revista Benjamin Constant'. Nos periódicos internacionais foi realizada a mesma pesquisa com os descritores representativos da temática de investigação foram (blindness) and (mathematics) and (graphics). No periódico brasileiro, foi buscado o termo 'gráfico'.

A 'Revista Benjamin Constant' retornou apenas um artigo. No 'Journal of Visual Impairment & Blindness' e 'British Journal of Visual Impairment', cuja busca foi feita em conjunto com na base de dados 'Sage Journals', foram encontrados um total de 42 trabalhos. Em seguida, selecionando apenas artigos de pesquisa, foram encontrados 33 artigos. Após a leitura do título e resumo de todos, foram selecionados 16 artigos para serem baixados e lidos na íntegra.

Foram excluídos artigos conceituais e de revisão. Após a leitura na íntegra dos artigos, seis foram eliminados por não se encaixarem no tema proposto, restaram 10 artigos para análise. A Figura 1 apresenta esse caminho.

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

Figura 1 - Resultados encontrados



Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos dez estudos selecionados, seis eram entrevistas realizadas com alunos com DV e ou professores de alunos com DV (ROSENBLUM; HERZBERG, 2015; ROSENBLUM; CHENG; BEAL, 2018; ROSENBLUM et al., 2020; ZEBEHAZY; WILTON, 2014a; ZEBEHAZY; WILTON, 2014b; ZEBEHAZY; WILTON, 2014c). Quatro estudos descrevem avaliações sobre estratégias de ensino e ou utilização de tecnologia digital (BEAL; ROSENBLUM, 2015; EMERSON; ANDERSON, 2018b; GEROFKY; ZEBEHAZY, 2020; HAHN et al, 2019). A seguir será feita a discussão em dois blocos: 'Entrevistas com Alunos e Professores' e 'Procedimentos de Ensino'.

Entrevistas com Alunos e Professores

Os estudos realizados por Rosenblum et al. (2020), Rosenblum, Cheng e Beal (2018) e Zebehazy e Wilton (2014b; 2014c) entrevistaram professores de alunos com DV. Iniciaremos pelos estudos dos primeiros autores citados.

Rosenblum, Cheng e Beal (2018) realizaram entrevistas com 11 professores de alunos com DV durante encontros de grupo focal. O objetivo foi compreender como eles auxiliavam e forneciam suporte para seus alunos nos momentos nos quais os gráficos matemáticos eram utilizados. Os professores destacaram a relevância da instrução ser individualizada, visando um ensino sistemático e garantindo que as informações dos gráficos estejam claras. Os autores discutem que essas medidas são essenciais para que alunos com DV consigam compreender os gráficos. Os resultados concordam com Costa, Gil e Elias (2020), no que se refere ao uso da linguagem para fornecimento de instruções associada à manipulação de objetos.

Rosenblum et al. (2020) realizaram entrevistas com 10 professoras, sendo oito professoras itinerantes e duas professoras de escolas para alunos com DV. O objetivo foi avaliar a adoção de elementos chave indicados pelo National Center for Accessible Media (NCAM) nas descrições de gráficos realizadas pelas professoras. Os elementos que deveriam indicar em gráficos nos 12 gráficos de barras eram a quantidade de barras, o título do gráfico, os rótulos das barras, o que as barras representam e o que cada rótulo de barra representa. Os resultados demonstraram variações entre professoras tanto na quantidade de dicas quanto na qualidade. Os autores descreveram que metade das professoras conheciam o NCAM, mas não estavam familiarizadas e outras duas professoras não tinham conhecimento das diretrizes, o que pode explicar a variabilidade das ações pedagógicas.

Zebehazy e Wilton (2014b; 2014c) analisaram qualitativamente respostas de questionários realizados com professores dos Estados Unidos e Canadá. Os autores buscaram compreender pelas análises dessas respostas, quais desafios eles encontravam para auxiliar os alunos com DV no uso de gráficos impressos táteis e se os professores consideram importantes o uso de instruções para auxiliar os alunos, bem como a qualidade destas instruções. De maneira geral, de acordo com os autores, os professores apresentaram como principal desafio o tempo insuficiente para adaptar os gráficos e elaborar instruções adequadas. Também destacaram que apesar das instruções serem fundamentais para a compreensão dos alunos, a qualidade destas está distante da ideal.

O estudo realizado por Zebehazy e Wilton (2014a) teve como objetivo analisar as respostas de alunos com DV dos Estados Unidos e Canadá, sobre o uso de gráfico impresso tátil e as instruções fornecidas. Para estes alunos, o uso do gráfico e acesso a ferramentas para auxiliar a interpretação, auxiliam na compreensão do conteúdo. Entretanto, de acordo com os autores, os alunos destacam como desafio a complexidade dos gráficos.

Na entrevista realizada por Rosenblum e Herzberg (2015) com 12 alunos com DV, o objetivo foi conhecer as experiências com o uso de gráficos impressos táteis e materiais em braile utilizados nas aulas de matemática e ciência. Os alunos responderam que ocasionalmente eles não têm acesso aos materiais adaptados ao mesmo tempo que seus pares. Também relataram a preocupação com a falta de materiais, considerando o atraso para concluir atividades e até mesmo a impossibilidade de concluí-las. Os alunos indicaram a necessidade de os elementos gráficos serem distintos ao tato.

Os resultados mostram que o uso da linguagem para fornecimento de instruções associada à manipulação de objetos é uma estratégia importante, e que seu uso poderia ser introduzido progressivamente para a discriminação dos objetos e ações, usando-a para integração das informações provenientes dos sentidos (COSTA; GIL; ELIAS, 2020; LEWIS, 2003; BATISTA, 2005).

A dificuldade em manipulação e reconhecimento dos elementos dos gráficos pela via tátil vem concordar com Barraga (1997), que elenca a hierarquia de dificuldade de manipulação destes.

Procedimentos de Ensino

Hahn, Mueller e Gorlewicz (2019) investigaram a eficácia do *tablet* com tela de toque multimodal para transmitir gráficos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática por meio de vibrações e sons para indivíduos com DV, comparando com gráficos semelhantes apresentados em um formato em relevo. Os participantes foram 22 alunos com DV de um curso de verão em uma escola especializada. Depois de passarem por treinamento com o *tablet*, os alunos exploraram seis tipos de gráficos e responderam três questões sobre o conteúdo de cada gráfico. Os resultados demonstraram que a compreensão dos alunos foi semelhante quando utilizado materiais táteis, indicando a possibilidade da adoção deste recurso como forma de ampliação de oferta de materiais e estratégias.

Beal e Rosenblum (2015) avaliaram a viabilidade do uso de um aplicativo para matemática em conjunto com materiais em braile e gráficos

acessíveis. Participaram deste estudo 29 alunos com DV e 19 professores que supervisionaram os alunos, sendo que todos passaram pelo treinamento para uso do aplicativo. De acordo com as autoras, alunos e professores utilizaram o aplicativo com sucesso, obtendo uma taxa de 80% de acerto nas atividades realizadas. Destacam ainda, que os alunos fizeram indicações de modificações para aprimorar o recurso.

Gerofsky e Zebehazy (2020) realizaram um estudo qualitativo explorando o potencial do uso de metáforas, gestos, movimentos e vocalizações (multimodais) no auxílio da compreensão dos conteúdos matemáticos. Participaram deste estudo dois alunos com DV. Foram realizadas diversas atividades multimodais e aplicada a avaliação de pré e pós-testes. Os resultados demonstraram melhora tanto na capacidade de aquisição do conteúdo como na comunicação destes conteúdos por parte dos alunos com DV. Para as autoras, a utilização de estratégias multimodais melhorou a qualidade da apresentação do conteúdo, facilitando a aprendizagem. Ainda indicam que a colaboração de professores de outras áreas, como dança e educação física, pode auxiliar no planejamento dos meios multimodais.

Emerson e Anderson (2018b) investigaram quanto a descrição é suficiente para comunicar o conteúdo matemático de diversos tipos de imagem. Participaram 44 estudantes com DV. O material foi preparado pelos dois pesquisadores e dois alunos de pós-graduação, codificando as imagens contidas nos livros didáticos. Os participantes receberam a codificação deste material e foi solicitado que respondessem sobre o conteúdo. Os resultados, de acordo com os autores, foram positivos com compreensão do conteúdo de imagem com descrição. Entretanto, pontuaram que há imagens nas quais apenas a descrição não é suficiente para a compreensão. Este resultado está de acordo com Costa, Gil e Elias (2020) e Lewis (2003), que dizem que apenas o uso da linguagem é insuficiente para a descrição de elementos matemáticos, mas sim que esta deve ser inserida juntamente com a manipulação tátil e o uso de outros sentidos.

Os resultados de Hahn, Mueller e Gorlewicz (2019), Gerofsky e Zebehazy (2020) Emerson e Anderson (2018b) mostram o potencial do uso da TA com gráficos simples por meio de entradas multimodais para pessoas com DV, apesar do pouco uso em instituições de ensino, tanto dos EUA quanto no Brasil (GONCU; MARRIOTT, 2011; ZHOU et al., 2011; TENNISON; GORLEWICZ, 2016; BERNARDO; DIAS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os estudos encontrados, pode-se concluir que independente da natureza, ou seja, de entrevista ou de procedimento de ensino, os resultados são coerentes entre si.

De maneira geral, as entrevistas indicaram o desafio de conseguir realizar uma descrição adequada das imagens e gráficos matemáticos, dado também mencionado nos resultados dos estudos que objetivaram desenvolver estratégias de ensino.

Tanto alunos com DV como seus professores entendem a necessidade da busca por alternativas que melhorem as condições de apresentação do conteúdo por imagem, possibilitando uma compreensão efetiva. Isto pode significar não ficar sob controle de apenas uma forma de adaptação, seja ela descritiva ou tátil, mas considerar as especificidades das imagens apresentadas e dos alunos.

Diante dos resultados de adaptação dos conteúdos apresentados por imagens, podemos inferir que o recurso de Tecnologia Assistiva é uma das maneiras de gerar acessibilidade, entretanto não a única, mas é uma ferramenta que se mostram promissora. Os dois estudos que apresentaram maneiras alternativas ao recurso digital (EMERSON; ANDERSON, 2018b; GEROFISKY; ZEBEHAZY, 2020), também demonstraram resultados promissores. As ferramentas de adaptação dos gráficos, sejam pelo uso da Tecnologia Assistiva ou de adaptações tradicionais são poderosos meios de promover a acessibilidade plena dos alunos com DV ao currículo escolar, contribuindo para a eliminação de todo tipo de barreiras e promovam a inclusão desses alunos na escola regular.

Como limitação, se faz necessário ampliar a busca dos estudos para outras bases de dados que englobem periódicos da área de deficiência visual, de educação especial e de educação.

Como sugestão de futuros estudos, se poderia replicar os estudos do uso de TA com gráficos para a realidade brasileira, além de se testar com gráficos mais complexos, como os de conteúdo do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BARRAGA, N. **Textos reunidos de la doctora Barraga**. Madrid: ONCE, 1997.

BATISTA, C. G. et al. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005.

BEAL, Carole R.; ROSENBLUM, L. Penny. Use of an accessible iPad app and supplemental graphics to build mathematics skills: feasibility study results. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 109, n. 5, p. 383-394, 2015.

BECK-WINCHATZ, Bernhard; RICCOBONO, Mark A. Advancing participation of blind students in science, technology, engineering, and math. **Advances in Space Research**, v. 42, n. 11, p. 1855-1858, 2008.

BERNARDO, F.; DIAS, C. **Desafios e possibilidades no ensino de matemática para alunos com deficiência visual**. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Professores de Matemática na Educação Básica, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal de ajudas técnicas**. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem e deficiência múltipla**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: Evidências da Edição de 2017**. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015.

CARMO, João Dos Santos. O conceito de número como rede de ligações. In: KERBAUY, R. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico**. vol. 5, p. 97-113. Santo André: SET, 2000.

COSTA, A. B.; GIL, M. S. C. A.; ELIAS, N. C. Ensino de matemática para pessoas com deficiência visual: uma análise de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-22, 2020.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. 39-54.

EMERSON, Robert Wall; ANDERSON, Dawn L. Using description to convey mathematics content in visual images to students who are visually impaired. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 112, n. 2, p. 157-168, 2018b.

EMERSON, Robert Wall; ANDERSON, Dawn. What mathematical images are in a typical mathematics textbook? Implications for students with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 112, n. 1, p. 20-32, 2018a.

GALVÃO, E. S.; NACARATO, A. M. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 81-96, 2013.

GEROFSKY, Susan; ZEBEHAZY, Kim T. Enhancing mathematical noticing of graphs through movement, voice, and metaphor: An intervention with two students with visual impairment. **British Journal of Visual Impairment**, p. 0264619620963516, 2020.

GONCU, Cagatay; MARRIOTT, Kim. GraVVITAS: generic multi-touch presentation of accessible graphics. In: **IFIP Conference on Human-Computer Interaction**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. p. 30-48.

HAHN, Michael E.; MUELLER, Corrine M.; GORLEWICZ, Jenna L. The Comprehension of STEM Graphics via a Multisensory Tablet Electronic Device by Students with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 113, n. 5, p. 404-418, 2019.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p.39-54.

LEWIS, V. **Development and Disability**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

LOURENÇO, E. M. S.; BAIOSCHI, V. T.; TEIXEIRA, A. C. Alfabetização matemática nas séries iniciais: o que é? Como fazer? **Revista da Universidade Ibirapuera**, v. 4, p. 32-39, jul./dez. 2012.

MANI, M. N. G. et al. **Mathematics made easy for children with visual impairment**. Philadelphia, PA: Towers Press, Overbrook Scholl for the Blind, 2005.

MCDONNALL, M.; GEISEN, J. M.; CAVENAUGH, B. **School climate, support and mathematics achievement for students with visual impairments**. Poster presented at the annual conference of the Institute of Education Sciences Research, Washington, 2009.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, NATIONAL CENTER FOR SCIENCE AND ENGINEERING STATISTICS. **Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering**. Special Report. Arlington, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde - Décima Revisão**. 10ª rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

ROSENBLUM, L. Penny et al. Teachers' Descriptions of Mathematics Graphics for Students with Visual Impairments: A Preliminary Investigation. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 114, n. 3, p. 231-236, 2020.

ROSENBLUM, L. Penny; CHENG, Li; BEAL, Carole R. Teachers of students with visual impairments share experiences and advice for supporting students in understanding graphics. **Journal of visual impairment & blindness**, v. 112, n. 5, p. 475-487, 2018.

ROSENBLUM, L. Penny; HERZBERG, Tina S. Braille and tactile graphics: Youths with visual impairments share their experiences. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 109, n. 3, p. 173-184, 2015.

SMITH, Derrick W.; SMOTHERS, Sinikka M. The role and characteristics of tactile graphics in secondary mathematics and science textbooks in braille. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 106, n. 9, p. 543-554, 2012.

TENNISON, Jennifer L.; GORLEWICZ, Jenna L. Toward non-visual graphics representations on vibratory touchscreens: Shape exploration and identification. In: **International Conference on Human Haptic Sensing and Touch Enabled Computer Applications**. Springer, Cham, 2016. p. 384-395.

UNESCO. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision; conceptual paper**. Paris, 2003.

VIANNA, Claudia Coelho Segadas; SANTOS, Rodrigo Cardoso. Observação da revisão de gráficos e tabelas de Estatística adaptados em livros didáticos de Matemática em Braille produzidos pelo Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant**, v. 1, n. 60, p. 29-54, 2017.

ZEBEHAZY, Kim T.; WILTON, Adam P. Charting Success: The experience of teachers of students with visual impairments in promoting student use of

graphics. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 108, n. 4, p. 263-274, 2014b.

ZEBEHAZY, Kim T.; WILTON, Adam P. Quality, importance, and instruction: The perspectives of teachers of students with visual impairments on graphics use by students. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 108, n. 1, p. 5-16, 2014c.

ZEBEHAZY, Kim T.; WILTON, Adam P. Straight from the source: Perceptions of students with visual impairments about graphic use. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 108, n. 4, p. 275-286, 2014a.

ZHOU, Li et al. Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 105, n. 4, p. 197-210, 2011.

ACESSIBILIDADE CULTURAL E PRODUÇÃO DE MATERIAL EM MULTIFORMATO

LOIDE LEITE ARAGÃO PINTO

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, loide_aragao@yahoo.com.br;

EZER WELLINGTON GOMES LIMA

Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR/ICHS - ezerlima@hotmail.com;

JANAINA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, janamoreira91@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os novos sentidos de inclusão diante dos direitos garantidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) à luz das novas concepções de direitos humanos (BONAVIDES, 2011; COMPARATO, 2001; LAFER, 1988), associados aos entranços dos fatores histórico-sociais (BOBBIO, 2004) na concretização dos direitos. Dentro dessa perspectiva, discute-se a importância do lema “Nada sobre nós sem nós”, que conchama uma participação ativa das pessoas com deficiência na elaboração de produtos e projetos voltados para elas. Como ilustração das ações de inclusão, debate-se a questão da adaptação de material literário para multiformatos como mecanismo de acesso e fruição, que tem possibilitado o alcance à obra artística com autonomia e independência por diferentes públicos, em especial às pessoas com deficiência. Apresenta-se o conceito de livro acessível, alguns de seus produtores e fomentadores (WERNECK, 2011; SOUSA, 2018; PINTO, 2019), ressaltando que essa atitude proativa promove o acesso e garante direito de fruição artístico-cultural ao diversificado público humano.

Palavras-chave: Direito. Pessoa com deficiência. Acessibilidade Cultural. Material em Multiformato, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir os novos sentidos de inclusão diante dos postulados propostos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) e da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que versam sobre a questão da acessibilidade cultural. As conquistas das pessoas com deficiência foram forjadas a partir de concepção de direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) em diálogo com as novas dimensões de humanidade (PIOVESAN, 2012).

No primeiro momento, apresentaremos a abordagem metodologia adotada, com ênfase na interpretação hermenêutica das fontes. Na sequência, discutir-se-á sobre a importância do lema “Nada sobre nós sem nós” de modo que levem realmente à escuta e à inclusão, não só da pessoa com deficiência, mas de todos os grupos e etnias. O ato de escutar é nulo se a escuta não for para o diálogo e construção em conjunto de ações sociais, políticas e culturais. Ressalta-se que o movimento por ouvir o outro é um movimento pelo reconhecimento da voz do outro, principalmente quando se está propondo algo para ele.

Por último, discute-se a questão da adaptação de material educativo, considerando as diferentes formas de ser e estar no mundo de cada um de nós. Essa produção é direito inerente de todos, devido à possibilidade de fruição e alcance de diferentes produtos educativos, especialmente aqueles agregados à rede social de computadores.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo, de caráter hermenêutico, foca o diálogo da legislação vigente com um breve histórico sobre os Direitos Humanos. Os autores que dão suporte à análise consideram importante discutir a concepção de direitos humanos e como suas dimensões foram se ampliando ao longo do tempo (BONAVIDES, 2011, COMPARATO, 2001 e LAFER, 1988). Agregando à trama de debate os fatores histórico-sociais (BOBBIO, 2004).

O campo dos estudos hermenêuticos busca ampliar o tema estudado, de modo a possibilitar sempre amplas e mais diversas interpretações, contribuindo para alargar o conhecimento teórico sobre o assunto. Para Maximiliano, a lei, por ser uma obra humana, aplicada por e para homens,

carece de interpretação, cabendo ao intérprete a difícil tarefa de proceder à análise e também à reconstrução ou síntese, buscando examinar “o texto em si, o seu sentido, o significado de cada vocábulo” (MAXIMILIANO, 1993, p.10). Contudo, esse sentido não está nas palavras em si mesmo, mas em seu sentido compartilhado pela sociedade.

A partir dessa perspectiva, nossa análise busca chegar a uma interpretação do direito ao material cultural a partir do diálogo dos dispositivos legais, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) e da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), com os postulados do “Nada sobre nós sem nós” (AMARANTE; LIMA, 2009), em associação com as ações de acessibilidade desenvolvidas no campo da produção de material em multiformato, em especial do livro em multiformato. Desse modo, busca-se conhecer os caminhos que garantam o acesso de todos com autonomia e independência à obra literária, entende que são as ações da sociedade em diálogo com seus princípios teórico-filosóficos que produzem um mundo mais inclusivo (SASSAKI, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os postulados legais sobre o direito das pessoas com deficiência, sua história e normatizações, especialmente referentes aos bens culturais, têm sua história iniciada na luta contra a exclusão. Depois de um período de segregação, chegou-se à inclusão de direitos, para então esta se transformar em inclusão de fato.

É com a Revolução Francesa que vemos as primeiras ações no reconhecimento de que todo e qualquer ser humano é um ser de direito. A história recente da humanidade tem, no ideal francês de igualdade entre os homens, os primeiros postulados de que os homens “nascem e são livres e iguais em direitos” (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789). Essa luta pela garantia de direitos à pessoa humana encontrava sua maior barreira na própria definição do que é ser humano. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade só foram concretizados em ações após as duas maiores guerras Mundiais (BONAVIDES, 2011; COMPARATO, 2001; LAFER, 1988).

Em 1946, foi aprovado o estatuto da Comissão de Direitos Humanos, composta de 54 Estados. Esta comissão elaborou a resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948, adotando e proclamando a *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*, cujo

texto introdutório declarava que: “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Passa-se então a reconhecer que:

Artigo 1. 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.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ONU, 1948).

Essa expansão de direitos veio acompanhada da crítica de quais eram as pessoas de direito. A cultura eurocentrada se viu questionada a repensar a humanidade como um todo: povos, culturas distintas, etnias, pessoas com deficiência, entre outros. Os embates, discussões e lutas em torno dos seres humanos de direitos precisaram também reconhecer a humanidade como uma espécie heterogênea, múltipla e diversa e assim assegurar a essa gama diversa de seres com condições de gozarem de seus direitos.

Logo, não bastava só conclamar direitos, mas era preciso garanti-los e principalmente garanti-los para a diversidade da pessoa humana, incluindo todas as etnias, gêneros, credos e culturas. O reconhecimento da diversidade passa a compor um cenário múltiplo de ações e necessidades, o que faz com que esse sentido de igual se expanda. Logo, igualdade deixa de significar “igualdade entre os mesmos” e passa a englobar igualdade entre pessoas, valendo para todas as culturas, para todas as línguas, para todas as raças etc. (MORIN, 2004). Os diferentes e as pessoas com deficiência passam a exigir o reconhecimento delas como pessoas de direito.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo assinado em Nova York, em 2007, traz, em seu

artigo primeiro, que seu objetivo é “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 20107).

Na sequência do texto, especifica-se que as pessoas com deficiência são aquelas cujos “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” Desse modo, passa-se da tutela para o reconhecimento da vontade e dos desejos enquanto seres de direito.

O Brasil promulgou em 2009 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, através do Decreto Federal 6.949, de 25 de agosto de 2009. O texto traz os seguintes princípios:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher;
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009).

Para PIOVESAN (2012, n. p.), a Convenção surge “como resposta da comunidade internacional à longa história de discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência”. Com isto, cabe ao Estado brasileiro, como signatário, garantir a todos os brasileiros os múltiplos direitos humanos, dentre eles o direito ao acesso à cultura e à diversidade cultural. Para tal, o país precisa passar do ideal para o real, implementando políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades. Com isso, garantir às pessoas com deficiência o direito de usufruir os bens culturais, políticos e sociais.

A inclusão, conforme ressalta Sasaki (2010), é “um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas” (p. 40). Uma sociedade inclusiva se constrói com ações e atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana. Esses novos postulados legais se estruturam de modo a garantir que todas as pessoas com deficiência tenham acesso livre aos diferentes bens culturais.

Nossa Constituição Federal de 1988 já garantia, em seu capítulo I, Art. 3º, inciso IV, que é um dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL 1988). Entretanto, o desafio maior não era só proclamar leis e trazer para o ordenamento jurídico Estatal os direitos universais, mas justificá-los, garanti-los e protegê-los, conforme ressaltava Bobbio (2004), o qual concluía sua tese afirmando que esse era “*um problema não filosófico, mas político*” (p.18).

Gozar dos múltiplos direitos é a grande questão, que nos impele a perguntar: O que impede alguém de usufruir algum bem social? A inserção dessa questão, no entendimento desse complexo movimento de inclusão, tira da pessoa com deficiência o problema de usufruir algum bem e coloca nas barreiras encontradas por ela, no caminho de acesso a um espaço ao produto, o grande problema. Desse modo,

[...] fica claro que a deficiência em si não torna a pessoa com deficiência incapacitada, mas a sua relação com o ambiente, sim. Portanto, é o meio que deficiente, pois esse, muitas vezes, não possibilita o acesso de forma plena a essas pessoas, não proporcionando equiparação de oportunidades (LEITE, 2012, p. 51).

Nesse sentido, é direito da pessoa com deficiência viver de forma plena na sociedade e desenvolver suas habilidades sem depender de terceiros, desenvolvendo sua autonomia e, ao máximo que puder, sua independência.

De acordo com o último Censo de 2010, dos 190 milhões de brasileiros, 45,6 milhões de pessoas “declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira” (IBGE, 2010, p.73). Desses, 35,5 milhões se declararam com alguma deficiência visual, 13,3 milhões com deficiência física, 9,7 milhões com deficiência auditiva e 2,7 milhões com deficiência intelectual. Logo, precisamos elaborar projetos e diretrizes que pensem em um Estado Acessível como um todo.

No campo da Cultura, a III Conferência Nacional de Cultura, realizada entre os dias 27 de novembro e 1º de dezembro do ano de 2013, que contou com a participação de 953 delegados dos 26 estados e Distrito Federal, produziu 64 diretrizes, dentre elas a meta 3.18, do eixo 03 – Cidadania e Direitos Culturais, que estabelece que:

Por meio de capacitação e qualificação de recursos, implementar políticas de acesso às pessoas com deficiência, incapacidade temporária e/ou mobilidade reduzida, à produção, circulação e fruição de bens e serviços culturais ao:

- a. disponibilizar os sistemas de acesso aos mecanismos públicos de fomento em formato conforme o conceito de acesso universal à informação (entendendo que a LIBRAS não é uma modalidade comunicativa de acesso à Língua Portuguesa);
- b. garantir a presença dos itens que contemplem os recursos de tecnologias assistivas e/ou ajudas técnicas nos editais de acesso aos mecanismos de fomento;
- c. produzir conteúdo em formatos acessíveis através da comunicação ampliada e alternativa (CAA) para atender àqueles que têm necessidades informacionais específicas além da interpretação para a LIBRAS, a fim de atender a especificidade linguística dos surdos, acerca do patrimônio cultural material e imaterial, conforme todos os níveis de ensino: fundamental, médio, superior e educação de jovens e adultos (EJA) e as características regionais;
- d. promover a capacitação para a Plena Acessibilidade Cultural e Artística dos agentes culturais, movimentos sociais e entidades culturais públicas e privadas, atuantes na área de educação e cultura;
- e. promover a capacitação dos mediadores, gestores, técnicos e avaliadores dos editais públicos tendo como condição *sine qua non* a participação da pessoa com deficiência para a validação do processo;
- f. Garantir o fomento, a circulação e a manutenção de artistas e coletivos com deficiência em acordo com as resoluções da Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para pessoas com deficiência gravada na Nota Técnica 001/ 2009 da SID/MINC;
- g. Criar e apoiar programas, projetos e ações de acessibilidade e produção cultural nas suas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, tecnológica e atitudinal para o público, bem como para os agentes culturais, grupos

coletivos e artistas que incluam pessoas com e sem deficiência (2013, p. 127 e 128).

Assim, traça-se um caminho para o reconhecimento das especificidades e para a necessidade de produção de material e capacitação de profissionais que produzam materiais e serviços que atendam a todos. Todavia não basta produzir material para a pessoa com deficiência; é preciso produzir também com ela, ouvindo seus desejos, anseios e questões.

Nada sobre nós sem nós

Discutir a importância do envolvimento das pessoas com deficiência nos materiais e produtos pensados para esse diverso público sai do âmbito do favorecimento e vai para o âmbito de reconhecimento de suas vozes e vontades. O documento “Nada sobre nós sem nós”, criado pela Secretária da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC), durante a Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para a Inclusão de Pessoas com Deficiência, entre os dias 16 a 18 de outubro de 2008, ressalta que as ações pensadas para as pessoas com deficiência devem contar “com a participação prioritária dos próprios sujeitos interessados nestas mesmas políticas, daí decorre o tema central da oficina “Nada sobre Nós sem Nós” (AMARANTE; LIMA, 2009, p.17).

Com isso, a nova postura, diante da criação de políticas e projetos, deve ser a de colocar as pessoas com deficiência como protagonistas no processo de tomadas de decisões. Assim, ressalta-se a importância da atuação direta das pessoas com deficiência na consultoria de espetáculos artísticos e demais obras artísticas voltadas para eles, uma vez que ninguém melhor do que a pessoa com deficiência para avaliar e fazer considerações sobre o material artístico, organização, comunicabilidade e acessibilidade propostos para elas. Reforçamos que não basta só dar voz às pessoas com deficiência, é preciso reconhecer essa voz e o potencial criativo, artístico e intelectual quem vem com ela.

A temática do “Nada sobre nós sem nós” está para além das pessoas com deficiências. Ouvir a sociedade, seus desejos e anseios, deve ser ação de todos. Representar o outro não pode ser um modismo ou um favor, precisa ser uma ação constante de cidadania.

Todo esse movimento de escuta precisa ser um movimento de ação. Diante disso, insistimos que criar material acessível com/para o outro exige

uma disposição para reformulação, adaptação e adequação. Dessa forma, levar para o campo da ação as questões levantadas e ressaltadas ao longo do processo.

O direito à fruição estética e à cultura

O movimento de inclusão e acessibilidade é um dever de todos nós. Ao pensarmos em projetos e ações acessíveis, construímos vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010). A acessibilidade atitudinal, nesse sentido, passa a ser um protagonismo importante na efetivação das leis, dos programas e dos projetos. A letra da Lei é vazia sem ações concretas que viabilizem sua execução. Com isso, reiteramos que uma postura proativa e reflexiva diante da Lei é o que promove sua concretização e/ou reformulação.

Todavia, é preciso criar caminhos para que o material artístico possa ser acessado sem barreiras pelas diferentes pessoas e atenda às suas especificidades. Quando falamos na observação de uma fotografia, sabemos que essa apreciação da captura da imagem oferece uma barreira para as pessoas com baixa visão ou cegas. A execução acústica de uma peça musical oferece uma barreira às pessoas surdas. A leitura de um livro é uma barreira para as pessoas não letradas. Logo, por mais sublime que uma obra de arte possa ser, ela poderá não ser apreciada por algumas pessoas por conta das barreiras presentes em seus formatos.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) exorta à questão da acessibilidade, entendendo que ela é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º inciso I). Dessa forma, há a necessidade de se eliminarem as barreiras, ou seja:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” (BRASIL, 2015, inciso IV).

Na sequência da definição de barreiras, a Lei 13.146 especifica que elas podem ser: urbanísticas – as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; arquitetônicas – as existentes nos edifícios públicos e privados; nos transportes – as existentes nos sistemas e meios de transportes; nas comunicações e na informação – qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; atitudinais – atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; tecnológicas – as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

De acordo com a Norma brasileira ABNT - 15599/2008, as obras literárias em geral, para fruição do público, devem estar dispostas nas bibliotecas e espaços culturais em:

[..] meio sonoro e visual, ou serviços para que a versão alternativa seja obtida e utilizada, tais como:

- programa de ampliação de tela;
- sistema de leitura de tela, sintetizador de voz e display braille;
- thermoform e impressora braille ou sistema de leitura de tela que tenha interação com linhas braille;
- scanner, com sistema para reconhecimento ótico de caracteres;
- outros dispositivos facilitadores e adaptados para pessoa com deficiência, como resenhas gravadas em vídeo ou DVD, com a informação cultural e social;
- obras da literatura interpretadas em LIBRAS, Braille ou formato Daisy (BRASIL, 2008).

Diante da normativa, vemo-nos diante de um rol exemplificativo de adaptações que precisam ser realizadas na produção de um material literário que alcance a todos, tanto quanto possível for. O grande desafio, contudo, é, ao transpor a obra literária para os diferentes formatos, manter seu potencial estético. A Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, estabelece que se deve “1 - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” (BRASIL, 2003) e acrescentamos seus diferentes formatos. A Lei brasileira de inclusão, em seu Art. 68., estabelece que:

O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (BRASIL, 2015).

Contudo, o livro é algo para além de sua estrutura, seja qual for sua forma: “publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento” (Brasil, 2003, CAPÍTULO II DO LIVRO - Art. 2º). O livro é a mensagem, a arte, a comunicação, o espanto e o encantamento produzidos por um autor. O formato escolhido, o tamanho e as organizações das folhas fazem parte do potencial comunicativo e estético da mensagem que se quer alcançar. A adaptação desse material precisa trazer também, para além da mensagem, esse potencial comunicativo e estético.

Para alcançar esse potencial de criação e recriação das obras literárias, dois dispositivos podem ser utilizados na orientação ao trabalho: o Desenho Universal e a Tecnologia Assistiva. O primeiro foca na concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, inciso II). O segundo foca a produção de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, inciso III).

A adaptação seria um recurso em prol da inserção dos sujeitos, leitores da realidade, no entendimento da construção de saberes e dizeres do/no mundo e na possibilidade de fruição e transformação desses dizeres e saberes. Desse modo, a adaptação aconteceria tanto na “transposição de uma obra literária para outro gênero” quanto no “ato ou efeito de converter uma obra escrita em outra forma de apresentação, mantendo-se o gênero artístico da obra original e o meio de comunicação através do qual a obra é apresentada” (HOUAISS, 2001, p.78). O mecanismo de adaptação de obra possibilitaria a eliminação de barreiras encontradas na fruição da obra da arte literária em questão. A proposta de adaptação, contudo, precisa ter o

cuidado de, no processo de transposição do material, manter o que a obra traz de essencial.

Mas o que vem a ser livro acessível? O conceito de livro acessível perpassa a ideia de formatos acessíveis e multiformatos. No documento *A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 a 2016* (BRASIL, 2016), a ideia de livro acessível está relacionada à concepção de livros em formatos acessíveis (IBIDEM, p.18). Ou seja, o livro acessível vem a ser material literário produzido de forma que seu conteúdo seja disponibilizado em variados formatos de modo a possibilitar que pessoas com necessidades específicas possam acessá-lo sem qualquer entrave ou obstáculo que venha a dificultar ou impossibilitar o recebimento da mensagem e da expressão artística.

A produção de obra literária acessível está ganhando gradativamente espaço no Brasil e no mundo. No Brasil, a escritora Claudia Werneck, que vem trabalhando com o tema da inclusão desde 1992 (CAVALCANTI, 2015), publicou em 2011 o livro *Sonhos do Dia* com nove formatos: impresso com um DVD e um CD; falado sem audiodescrição; falado com audiodescrição; no formato Daisy, com descrição de todas as fotos e imagens; impresso em Braille, com descrição de fotos e imagens; filme com animação e audiodescrição em DVD; filme com Libras e legenda em DVD; documento em TXT e, também, no formato PDF (MACHADO, 2015).

Em Portugal, a professora Celia Sousa, coordenadora do Projeto de Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP), vem produzindo livros em multiformatos para leitores com necessidades específicas. Para Célia Sousa, os livros em multiformatos:

São livros impressos, que reúnem **num único** exemplar, texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um código Quick Response (QR) que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões Audiolivro e videolivro (Língua Gestual Portuguesa – para crianças surdas) (SOUSA, 2018, p.17).

Os diferentes formatos disponibilizados buscam transpor as barreiras encontradas no formato convencional do livro impresso em tinta, possibilitando que outros formatos dentro ou associados ao livro permitam acesso a diferentes modos de leitura, visualização do texto e das imagens, manuseio e linguagem da obra literária.

O livro em multiformato *O Espelho Mágico* (PINTO, 2019) é uma proposta de material acessível que busca disponibilizar arquivos digitais na rede de computadores para que o público tenha acesso tanto a formatos finalizados como o vídeo em Libras e audiolivros, como material para reprodução e confecção como Moldes e Fantoques e Braille para Impressão. São ao todo nove formatos agregados ao livro em tinta com possibilidades diferentes de fruição. A autora optou por disponibilizar o material na internet por ser uma rede muito acessada pelos brasileiros. É certo que a internet não alcança todos, principalmente aqueles que ficam às margens dos grandes centros. Todavia, ela se caracteriza como o melhor instrumento para difusão de materiais e informação. De acordo com os dados do IBGE “a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios brasileiros, estando disseminada na maioria dos domicílios em todas as Grandes Regiões” (IBGE, 2017). Os dados ainda registram que o equipamento mais utilizado pelos brasileiros para acesso à internet foi o telefone móvel celular, perfazendo um total de 98,7% (PINTO & PELOSI, 2020).

Esses formatos acessíveis teriam como finalidade aproximar a pessoa com deficiência ou necessidades específicas da obra de arte. Em se tratando da obra literária, permitir acesso à narrativa, à trama que envolve os personagens, ao enredo, ao estilo do autor e da ilustração, bem como de outras características que potencializam a percepção estética. Os novos modelos sociais e legais destacam a importância da eliminação das barreiras e do reconhecimento da diversidade humana, bem como a especificidade de cada um diante dos diferentes materiais de comunicação. As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência evidenciaram a necessidade de reformulação dos textos e seus formatos. A Lei Brasileira de Inclusão nos fornece uma possibilidade de formatos de materiais de comunicação quando classifica comunicação como uma forma de interação dos cidadãos que abrange, dentre outras opções:

[...] as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braile, o sistema de sinalização ou comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, a escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, art. 3:V).

No material *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Livro Acessível e Informática Acessível*, também encontramos formatos e orientação

à produção de material acessível. Nele encontramos sugestões de formatos como: Livros digitais em texto; Formatação para impressão Braille sem as descrições de representações gráficas; e com as descrições de representações gráficas; Audiolivros; Livros no formato DAISY; com letras ampliadas; em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS/Língua Portuguesa e livros na perspectiva do desenho universal (MELO; PUPO, 2010).

A produção de materiais acessíveis é um recuso novo para o público em geral. A produção de um material com tantos formatos pode parecer uma tarefa muito complicada, mas é possível de ser feita com poucos recursos financeiros, tanto por conta de os programas utilizados serem gratuitos, como dos programas de edição de áudio, hospedagem do site e Braille fácil.

A atitude proativa de cada um de nós tem papel relevante nesse processo. Ao se produzir um material em multiformato, pensando na integração dos materiais, que fosse agradável a todos, é preciso compreender que irá se passar da idealização de um trabalho feito com apenas um protagonista, para a produção coletiva (PINTO & PELOSI, 2020).

Essa proposta faz com que a obra fique aberta a reformulações, alterações nos prazos. Todavia, isto possibilita uma importante troca de experiências, testes, criação e recriação. Nesse processo, um agente altera o outro, os elementos se alteram e o trabalho artístico dialógico nasce.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação em sua plenitude é uma conquista para as pessoas com deficiência, mas a aprendizagem sobre a legislação é de suma importância para que se cumpra a lei, não como mera obrigação civil, mas como ação humana de empatia para com o outro. Como educadores, sabemos das dificuldades encontradas pelos professores, no movimento diário de educação inclusiva. Muitas vezes, queremos fazer algo, mas nos faltam ferramentas, recursos, suporte. A produção desses diferentes formatos caminha no processo de eliminação diária de barreiras, especialmente as presentes nas salas de aula.

Procuramos demonstrar que, ao nos comprometermos com a proposta do Desenho Universal, é importante entender que não bastava fazer algo atraente para um público e, nesse percurso, criar barreira para outros, é preciso criar materiais integrados que, em distintos formatos, levem a informação para públicos diversos. Isso provoca novos diálogos entre autores, produtores e o público, principalmente das pessoas com deficiência para as quais o material em multiformato é o caminho para a fruição.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo; LIMA, Ricardo. (Coord.) **Nada sobre Nós sem Nós**. Relatório final. / Oficina Nacional / Coordenado por Paulo Amarante e Ricardo Lima. [Rio de Janeiro]: s.n., 2009 Disponível em: <www.abrasme.org.br/arquivo/download-d?ID_ARQUIVO=3709>. Acesso em 20 de junho de 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 8ª reimpressão.

BONAVIDES, Paulo. **As cinco gerações dos direitos fundamentais**. Palestra proferida no X *Seminário de Direito Militar*, em 24 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://ibdh.org.br/palestra-do-professor-paulo-bonavides-as-cinco-geracoes-dos-direitos-fundamentais-pode-ser-vista-online/>>. Acesso em 20 de junho de 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. **III Conferência Nacional de Cultura**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://cnpcc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/ANAIS-IIICNC_-RF.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Cultura**. Lei nº 12.343, de 2 de Dezembro de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Lei 13,146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Casa Civil. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2018.

CAVALCANTI, Luísa. **Entrevista Claudia Werneck**. Responsabilidade social. EDIÇÃO Nº 192 de 25 DE MAIO DE 2015. Disponível em: <<http://www.responsabilidade-social.com/entrevista/claudia-werneck/>>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CONNELL, Bettye Rose. et al. **The principles of universal design**. The Center for Universal Design. NC State University, 1997. Disponível em: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO -1789. [S.L.], 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: set. 2018.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2019.

IBGE. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

KLIX, Tatiana. **Torne suas aulas mais interativas com QR Codes**. Revista Nova Escola, Blog Tecnologia na Educação. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4733/blog-tecnologia-torne-suas-aulas-mais-interativas-com-qr-code>>. Acesso em: jun. 2019.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEITE, Flávia Piva Almeida. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 31-53, jul/dez 2012.

MACHADO, Sandra. **Leitura garantida a todos**. MultiRio / em 26 outubro de 2015. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3477-leitura-garantida-a-todos>>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

MASINI, Elcie F. Salzano. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento das pessoas com e sem deficiências sensoriais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n. 1, p. 39-43, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a06.pdf>> Acesso em: 20 de maio 2019.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e Aplicação do Direito**, 13ª Edição, Ed. Forense, 1993.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: livro acessível e informática. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8.

MORIN, Andre. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PINTO, Loide Leite Aragão. **O espelho mágico**. In: Livros acessíveis: histórias em múltiplos formatos. Rio de Janeiro. RJ, Brasil, 2019. Disponível em: <<https://loidearagao.wixsite.com/meusite/oespelhomagico>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PINTO, Loide Leite Aragão; PELOSI, Bonadiu Pelosi. Livro em multiformatos: o espelho mágico. **Revista Educação Especial**, 33, e76/1-23. 2020 Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X54666>

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, C. V. (Org.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 2, p. 33-51.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUSA, Célia. **E se entrasse numa livraria e pedisse um livro MULTIFORMATO?** III encontro sobre inclusão em contexto escolar. Apresentação em slides, 2018. Disponível em: <<http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf>>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

WERNECK, Claudia. **Sonhos do Dia**. Rio de Janeiro. WVA Editora, 2011.

ACOMPANHAMENTOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS EM SALAS REMOTAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO: OS DESAFIOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.

MARIA DO CÉU DE ARAÚJO SANTOS

Doutoranda em Comunicação Linguagens, e Cultura - Universidade da Amazônia - UNAMA, mariadoceuas@hotmail.com; Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura - Universidade da Amazônia (UNAMA); Especialista em Psicopedagogia - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora da Universidade da Amazônia (UNAMA).

JONATHAN ALVES CIPRIANO

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia - UNAMA, alves.jonathan.0791@gmail.com;

RESUMO

O artigo visa compreender como as práticas pedagógicas, em sala remota, foram desenvolvidos para que os (as) alunos (as) com deficiência e transtorno continuem tendo acesso ao processo de aprendizagem no ensino Superior. A mudança repentina, a partir do 1º caso de COVID-19 no estado do Pará, do regime presencial para o regime remoto, antecipa as já sinalizadas mudanças no ensino. Essas estavam sendo potencializadas pelo ensino híbrido. A competência docente em desenvolver atividades e recursos para inclusão de pessoas com deficiência e transtorno torna-se, nesse contexto, um desafio, no processo de ensino-aprendizagem, constante. O estudo faz um recorte para pessoas com Surdez e Transtorno do Espectro do Autismo, com propósito de análise documentos do Núcleo de Atendimento Educacional (NAEE) de uma instituição de Ensino Superior; acompanhamento de como ocorreu o processo de práticas desenvolvidas pelos professores; e identificar os recursos humanos e tecnológicos disponibilizados aos (as) alunos (as). A pesquisa dialoga com o processo inclusivo de forma geral, no ensino, mas direciona as análises para alunos (as) com surdez e com TEA, em uma instituição de ensino superior, em contexto de pandemia.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, deficiência, transtorno, Covid-19, Processo inclusivo, ensino superior.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de pessoas com deficiências e Transtornos vem se consolidando ao longo dos anos, por meio de leis, decretos e luta de espaços em instituições de ensino básico e superior. Conquistas e retrocessos são reconhecidos no movimento inclusivo, identificados em instituições de ensino que materializam as matrículas, mas não possibilitam a inclusão; assim como identificados em instituições que no ato da matrícula apresentam ações de acessibilidade de espaço, metodologias diferenciadas, formação do corpo docente e enfrentamento de dificuldades reveladas no processo.

A magnitude do processo inclusivo nas instituições de ensino superior é um desafio diário. Assegurar, a todo instante, o direito de alunos (as) que ao longo da vida escolar, na sua maioria, foi negado por meio de práticas não inclusiva como: não acessibilidade, ausência de intérpretes de Libras durante as aulas, materiais não adaptados, uso inadequado de metodologias e, de uma forma mais revoltante, o descaso pela amplitude que é o ato de incluir. Nessa nova etapa de ensino, além de possibilitar o direito desses (as) alunos (as), temos o dever de reescrever, juntos, uma nova história da inclusão no ensino superior.

Tendo como base pesquisas realizadas no Brasil – Censo 2010 -, estima-se que 45 milhões de pessoas, o que equivale a quase 25% da população, apresentam alguma deficiência, sendo que 9 milhões desse montante estão com idade entre 15 e 60 anos e destes, somente 18,4% tem acesso a algum atendimento de especializado e/ou serviços sociais. A pesquisa afirma que o quantitativo de pessoas com deficiência sem instrução é elevado, com dados que sinalizam a real necessidade de discussão, reflexão e efetivação de ações inclusivas para reverter essa realidade.

Os dispositivos legais como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, e, mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 garantem o direito ao processo formal de ensino e aprendizagem com qualidade, de forma que garantam acessibilidade, adaptações metodológicas, recursos humanos e técnicos, formação docente continuamente e ações inclusivas diferenciadas que alcance e resolva, individualmente, a inclusão integral de pessoas com deficiência em todas as instituições de ensino básico e superior.

O processo inclusivo deve acompanhar as mudanças do contexto contemporâneo, refletindo a sua amplitude e dinâmica, a sua cientificidade, as relações humanas estabelecidas, os lugares e dificuldades específicas de cada aluno e aluna. Esse é um direito social, e só com a efetivação de práticas inclusivas efetivas será garantida vida digna a todos os cidadãos e cidadãs.

A pandemia do Covid-19 provocou nas escolas e nas universidades uma reinvenção do processo educacional, mediante as normativas da lei. A universidade buscou alternativas de acessibilidade às pessoas com deficiência, a partir de uma estruturação digital, com aquisição de equipamentos, desde a formação continuada dos profissionais da educação, fortalecendo a dialogia entre docente e discente, além das condições de ensino e aprendizagem, para que pudessem mediar e suprir esta demanda universitária dos alunos com deficiência. A mudança do regime de aula do presencial para o ensino remoto na Universidade da Amazônia (UNAMA) situada na cidade de Belém, estado do Pará foi imediata e ocorreu logo após a confirmação do primeiro caso de contaminação do novo Coronavírus (Covid-19), no dia 18 de março de 2020.

No mundo, o primeiro caso de contaminação por COVID-19 ocorreu no dia 01 de dezembro de 2019, porém, no Brasil, só foi identificado no dia 26 de fevereiro de 2020. Após um ano e seis meses, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a doença COVID-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), era uma pandemia, especificamente em 11 de março de 2020 e do primeiro caso de contaminação no Brasil, de uma pessoa positivada. Diante do problema, foi sancionada a Lei nº 13.979/2020, intitulada Lei da Quarentena, cujas normativas e diretrizes estabelecem pontos para frear o avanço da COVID-19, como,

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020, Art. 2o).

As mudanças repentinas e as adaptações do contexto universitário foram grandes, com desafios que vão desde a estruturação dos equipamentos necessários para dar suporte as transmissões das aulas, desde a

complementação na formação continuada desses professores, de modo que, as práticas inclusivas neste processo universitário estivessem de acordo com todas as diretrizes estabelecidas pelas Leis estabelecidas a fim de gerar experiências inclusivas, sociais e humanas na ótica universitária.

Ademais, a preparação teórica possui uma grande valia considerável no contexto acadêmico, porém a prática esconde processos árduos, surpresas e incertezas, a qual, em determinados casos, faz com que o profissional da educação esteja atento as mudanças que sejam pertinentes no decorrer desta atividade, ainda mais quando destinada a um público seletivo e que demanda maior atenção e observação.

Sendo assim, busca-se compreender de que modo a prática profissional está sendo refeita nesse árduo processo de adaptação. As pessoas com deficiência, portanto, procuram sua notoriedade na sociedade e para isso, a educação e a proposta de inseri-las mais ainda nas políticas educacionais, por meio das ações legais e atitudinais propostas por professores e da comunidade docente da universidade, produzem uma reformulação neste espaço, seja ele, por hora virtual ou presencial. Com essa prática é possível reescrever dinâmicas, ocasiões, processos, didáticas que por sinal, são pensadas cuidadosamente para sanar e amenizar dificuldades. Neste momento, mesmo em formato à distância, essas ações revelam o cuidado profissional, a dedicação e a sensibilidade para executar as propostas adaptadas de forma humana e social.

Nesse contexto, questiona-se como fazer? O que fazer? E o que não fazer para se preservar da contaminação? Paralelamente à vulnerabilidade social que estávamos vivendo, fomos aprendendo a lidar com incertezas, notícias falsas, sofrimento de lutos em números assustadores, o trabalho incansável dos profissionais da saúde, ausência de uma política pública de saúde que garantisse o maior número possível de brasileiros preservados da contaminação. Em relação à educação sofremos com a fragilidade do ensino formal, com escolas fechadas, ausência de aulas remotas, precariedade tecnológica nas instituições de ensino, falta de tempo para uma formação de práticas efetivas de metodologia ativas no regime remoto, que segundo a ótica de Sugahara *et.al.*(2021) afirmam:

No contexto da educação superior, a pandemia Covid-19 trouxe mudanças contínuas com novos desafios aos alunos, professores e instituições de ensino como a garantia de um ensino de qualidade com a mediação das tecnologias digitais. A questão que se coloca é saber se os recursos de

acessibilidade à inclusão das pessoas incluindo as pessoas com deficiência durante a pandemia Covid-19, tema de interesse das instituições de ensino, estão presentes não apenas para atender aos dispositivos legais. (SUGAHARA, *et.al*, 2021, p.18)

As dúvidas, as fragilidades, os medos em como continuar caminhando na docência e a insegurança em se preservar de uma possível contaminação eram muitas. As reflexões eram incessantes, visto que por se tratar de um novo ambiente de desafios, de perdas com soluções por hora incertas, havia poucos estudos e formas de fazer. Isso gerou dúvidas e consequentemente uma incapacidade momentânea, por haver necessidade de se ressignificar totalmente a prática, mediante a observação e ao estudo, agora em um novo mundo: contexto de pandemia.

Nessa situação, a população mundial acompanhou pesquisas científicas incessantes, na busca por uma vacina, além da exposição de trabalhadores, de diversas áreas, em frentes de serviços que poderiam ter sido planejadas com mais prudência, objetivando a preservação da vida dessas pessoas.

No contexto de pandemia, enfrentar novos desafios no ensino remoto foi uma maneira de recomeçar o que já vinha sendo feito, agora com um outro olhar, com distanciamento social, com uso de tecnologias de acessibilidade, com uma vigilância, ainda maior, da presença e da compreensão do conhecimento por esses (as) alunos (as). Houve a necessidade de adaptações e de inserir em uma sala remota, os recursos necessários para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Os lugares mudam, os tempos são outros, os recursos são desafiadores, o momento é novo e as inseguranças são apresentadas em diversos momentos.

Então, por conta do cenário social e epidemiológico, o ensino e aprendizagem deveriam, de certa forma, mudar em prol dessas novas necessidades, haja vista que assegurar um ensino dentro de um viés tradicional, não asseguraria em grande porcentagem uma gama de possibilidades da prática acadêmica e pedagógica às pessoas com deficiência. Apresentava-se o desafio da mediação tecnológica mais presente, mas sem deixar de perceber e efetivar aulas com a dimensão humana. Além da imposição, por conta do cenário pandêmico de usar estratégias de ensino que garantissem o conhecimento científico, o controle da dimensão técnica e a efetivação e garantia das relações humanas, mesmo sem o contato físico.

Por isso, com a ótica de um desafio alheio as vontades profissionais e refém da necessidade do novo paradigma da sociedade, houve repentina

emergência de uma preparação mais acentuada no processo educacional do docente universitário. A educação, comportando-se como ciência, está aberta a mudanças e reestruturações, para que a prática e o método sejam implementados da maneira com a qual ele poderá ser aproveitado em sua totalidade, visando a qualidade do ensino e da prática. O caráter de atenção e sentido da fala reforça-se juntamente pela Lei nº 13.146, capítulo IV, art. 27, parágrafo II:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, s/p).

Diante disso, por meio da Lei, as Instituições de Ensino Superior, estão atentas, neste caso, dialogando restritamente com a realidade do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado da Universidade da Amazônia (NAEE/UNAMA, Belém/PA), uma vez que a instituição reconhece as potencialidades do desenvolvimento da Pessoa com Deficiência, assim como as normativas da Lei, como um direito essencial a sua cidadania, promoção social. Desse modo, o NAEE buscou dentro das dinâmicas legais, assegurar e garantir formas de ensino e aprendizagem dentro dos padrões oferecidos pela Instituição de Ensino Superior (IES), avaliando quais formas de ensino assegurariam o direito da pessoa com deficiência nesse momento de pandemia

Assim sentiu-se a necessidade de compreender, em um contexto real, como isso estava ocorrendo e como a proposta iniciada no presencial teve continuidade, com sucesso, no remoto. No texto, identificaremos a mudança de lugares das práticas tão asseguradas e fortalecidas no presencial, que foram readaptadas para o ensino remoto.

A pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas recursos humanos e técnicos, em sala remota, foram desenvolvidos para que os (as) alunos (as) com deficiência continuem tendo acesso ao processo de aprendizagem no ensino superior. Para esclarecer o processo de ação, o caminho será: descrever como funciona o NAEE da UNAMA - Belém/Pa; comparar as mudanças do regime presencial para o regime remoto; identificar práticas pedagógicas utilizadas em sala remota.

METODOLOGIA

A proposta de investigação científica, como resultado de um artigo será embasado em movimento imprescindíveis para a sustentação da proposta: o rigor da escrita acadêmica, a ética no uso dos dados, os procedimentos metodológicos e as bases teóricas que garantam as discussões e as análises realizadas no corpo do trabalho. Deste modo, mediante as observações preliminares deste estudo, percebeu-se que com o aumento da necessidade do uso dos meios digitais, em decorrência das influências do processo de isolamento social, acabou lançando novos desafios com base ao processo educacional do ensino superior das pessoas com deficiência, uma vez que essa atividade possui em sua natureza um teor de seriedade e compromisso com a causa.

Metodologicamente, os procedimentos específicos usados para a realização da pesquisa foram de abordagem qualitativa, refletindo um contexto social da educação formal na efetivação de aula remotas adaptadas aos (as) alunos com deficiência, especificamente o Transtorno do Espectro do Autismo e a Surdez. A abordagem deixa claro que não serão levantados dados estatísticos ou quantitativos. Segundo Triviños (1987) é um estudo de análise objetiva e de validade conceitual que propõe a investigação de uma realidade que precisa ser conhecida e discutida como possibilidade e melhor efetivar práticas pedagógicas inclusivas.

O estudo foi do tipo bibliográfico e documental; na primeira realizou-se uma reflexão teórica com autores que pesquisam, discutem e publicam material científico acerca da inclusão e contexto pandêmico; no segundo apresenta-se um estudo dos documentos institucional utilizados em uma instituição privada de ensino superior no Atendimento Educacional Especializado e nesse caso, foram analisados documentos e ações desenvolvidas na instituição a fim de garantir a inclusão das pessoas com deficiência. Mediante estudos iniciais, atentou-se que o contato entre o docente e discente com deficiência sofreu reformulação, apontando novos caminhos na forma de realizar as demandas educacionais neste processo. A universidade, assim como qualquer instituição educacional, precisa fornecer à pessoa com deficiência, condições de acesso e permanência aos serviços educacionais, bem como a cidadania prescrita na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, conforme abaixo:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e

aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, s/p).

Para melhor esclarecer e assegurar conceitualmente a proposta de pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com a pesquisa realizada e os demais dados documentais, buscou-se conceituar em Severino que afirma:

(...) registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

No que diz respeito a pesquisa documental, o autor enfatiza:

(...) fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.122)

Sendo assim, observou-se por meio dos dados, estudos e inferências, entender de que forma a coletividade deste público (pessoas com deficiência) poderia ser abordado em uma nova prática educacional, pois a emergência das discussões das estratégias de ensino com a pandemia Covid-19 levou a uma busca pela construção de um novo ambiente educacional adequado ao ensino remoto (MEDEIROS; TAVARES, 2021; FAUSTINO; SILVA, 2020). Faz-se necessário compreender a ideia de reinvenção neste cenário e no paradigma da pandemia da Covid-19, haja vista que o contato humano, a comunicação em formato presencial, a troca de informações de maneira mais proximal, estão restritas, devido às necessidades sanitárias.

A partir da reflexão dos conceitos acima, esclarece-se que o recorte da deficiência e do transtorno se restringiu a Surdez e ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) cuja investigação aborda como as práticas inclusivas foram efetivas em sala remota de ensino em contexto pandêmico. Logo,

o objeto de estudo não foram alunos (as) com deficiência de Surdez e do TEA, mas sim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NAAE para incluir esse discentes na nova realidade de aula remota. Segundo Resende e Melo (2020, p. 93), o contexto de pandemia abre espaço para as discussões que “trazem tona quem está sendo privilegiado e quem é tornado invisível no processo educativo”. O caminho metodológico preza a forma ética e de análise criteriosa dos dados documentais, tendo como único objetivo esclarecer de forma criteriosa, o contexto de ações desenvolvidas em ensino remoto, cujos contatos físico e presencial, tão exitoso nas práticas presencias, não seriam possíveis nesse novo modelo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAAE), da Universidade da Amazônia (UNAMA) – Belém do Pará, no ano de 2016 passa por uma mudança na sua estrutura de acompanhamento dos alunos com deficiência que solicitam atendimento. As modificações tiveram como objetivo efetivar uma organização com base nas demandas de atendimento em um espaço de atendimento das famílias, aluno (as), coordenadores, professores (as), profissionais que acompanham os (as) alunos (as). Esse também passou a ser um espaço de referência para os discentes e de organização documental com registros de todo o processo de solicitação ao atendimento referente as deficiências e acompanhamentos dos especialistas.

O NAAE é composto por uma equipe multiprofissional de psicólogo, pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial, Intérprete e Tradutor de Libras, Monitores e alunos pesquisadores voluntários. Todas as decisões referentes aos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos com os (as) alunos (as) são determinados a partir de reuniões e estudos das deficiências e dos transtornos, de forma específica, atendendo à cada aluno (a).

Os estudos e determinações são realizados a partir da realidade particular de cada aluno(a), identificando seu contexto social e clínico. São revelados alunos com todo suporte necessário de acompanhamento, assim como discentes que apenas apresentam o nome da deficiência, do transtorno ou do déficit e nenhum acompanhamento de profissionais da saúde.

Segundo estudos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), existem protocolos de acompanhamento individualizados, pois a disfunção é da ordem do comportamento, principalmente a dificuldade de comunicação e

interação social; são identificados de forma leve, moderada e grave; sempre estão presos a rotinas e padrões restritos e repetitivos de interesses e atividades (CAMPOS, PICCINATO, 2019, p. 12-13).

O autor Cunha (2017, p. 17-18)) nos coloca o surgimento e significado do autismo:

O termo autismo origina-se do Grego autós, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldade de interação social e atividades restrito-repetitivas.

Importante ratificar que o diagnóstico deve ser laudado por equipe multiprofissional e, inicialmente, por profissionais da saúde. As práticas educativas nos contextos das instituições de ensino devem ser estudadas e determinadas pelos profissionais que compõem a equipe inclusiva da instituição, esta que, ao longo da vida acadêmica do(a) aluno(a) é estendida a todos os profissionais que fazem parte da instituição de ensino.

O aluno com surdez tem identidades diferentes que devem ser respeitadas no contexto social e conseqüentemente no escolar. Alunos que dominam a Língua Brasileira de Sinais, alunos que fazem leitura labial, alunos que têm implante coclear, alunos que possuem mais de uma deficiência, alunos que têm uma surdez moderada ou profunda. O intérprete, para acompanhar esse aluno, deve ser educacional e além de intérprete também tradutor. Vale ressaltar a complexidade da Língua Brasileira de Sinais e da grande responsabilidade que o profissional intérprete e tradutor tem no ato de interpretar e até traduzir a voz do aluno.

A autora Mantoan (2015, p. 35) nos coloca a refletir o processo de inclusão e nos provoca a entender a natureza multiplicativa da diferença e como as práticas podem contribuir para efetivar o processo de aprendizagem, em que as intencionalidades educativas devem ser analisadas a partir dessas realidades: “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo da sala de aula”

Para atendimento desses alunos(as), foi essencial a organização dessas ações e para isso, criou-se documentos específicos que são preenchidos

pelos coordenadores de cursos e profissionais do Núcleo, respeitando o fluxo de atendimento: Coordenação de Curso – NAAE – Família – aluno (a) - Coordenação de Curso. Justifica-se esse procedimento para garantir a referência acadêmica do (a) aluno (a), com o curso, pois todas as decisões têm referência nos cursos que os (as) alunos (as) frequentam, que garante a não perda da identidade na formação acadêmica.

Nos últimos cinco anos do Núcleo, o acompanhamento de alunos (as) oscilou entre 40 e 60 alunos (as) e desses, apenas 30% (12 – 18 alunos (as)), precisam de acompanhamento especializado em dia de prova. Os outros, dependendo da deficiência e competências individuais, realizam provas adaptadas com ou sem tempo estendido, acompanhados, ou não, de profissionais especializados e outros recursos e profissionais. Todas as atividades avaliativas são analisadas e discutidas pedagogicamente com os professores, pedagogos e especialistas de educação inclusiva, assim como as atividades desenvolvidas em sala, os recursos utilizados e as estratégias selecionadas e efetivadas.

Para construir um processo de inclusão envolvendo, verdadeiramente, todos(as) as pessoas que fazem parte da Universidade, identificou-se a necessidade de incluir alunos (as) sem atendimento do Núcleo, para desenvolverem atividades com os alunos (as) com deficiência e transtorno, e formar grupos de estudos relacionados a temática de inclusão. Criou-se, assim, três frentes de ação: Edital de monitoria; Edital de aluno (a) voluntário com ações de projetos para a comunidade e Fóruns, palestras, mesas redondas e outras atividades acadêmicas, para debater temáticas da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

A monitoria é destinada aos alunos regulamente matriculados em um dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da UNAMA, para desenvolverem atividades junto ao Núcleo e participarem de grupos de estudos. Os monitores recebem treinamento para capacitá-los a acompanhar alunos (as) em diversas atividades acadêmicas; são incentivados a produzirem pesquisas científicas e permanecem no núcleo durante 8 meses; ao final do processo recebem a certificação de monitoria e horas em atividades complementares.

A monitoria é de suma importância na implementação desses processos universitários e educacionais na pandemia. Além da necessidade da capacitação que é orientada pelo Núcleo, é relevante salientar que a busca individual e casual dessa complementação é estimulada no setor de inclusão, pois faz parte do processo. O estímulo e a curiosidade nessa reinvenção

profissional também são importantes dentro da própria monitoria, uma vez que auxilia o corpo profissional e renova as opções, visto que, muitas vezes, precisa-se de uma renovação de conceitos e ideias dentro de uma adaptação entre a prática e o ensino. Para tanto, faz-se necessário que nesse sistema dialógico na escuta, professores e alunos tenham condições de comunicar-se plenamente, sanando as problemáticas, estabelecendo vínculos sólidos durante a pandemia, para que não haja percas perdas no processo de garantias do direito social de acesso e permanência dos alunos com deficiência no nível superior, pois as pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana” (DUARTE et al., 2013, p. 291).

A seleção de alunos(as) voluntários(as) objetiva a interação entre alunos (as) atendidos pelo NAAE e de estudantes matriculados na instituição, mas, também, capacitar por meio de cursos e treinamentos na própria IES, discentes dos cursos de pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e alguns cursos específicos, para acompanharem os aprendizes com deficiência durante aulas nos laboratórios, visitas técnicas, período de provas, em sala específicas para atendimentos especializados e/ou em sala de aula, e nas diversas atividades que acompanham a vida de aluno(as) em uma universidade. Esses discentes ao final do processo, recebem carga-horária para serem creditadas em atividades complementares, componente curricular obrigatório nos cursos do ensino superior.

Os projetos organizados e realizados pelo NAAE atendem as demandas da comunidade acadêmica e ocorrem aos sábados e durante as férias e recesso dos docentes. Foram realizados cursos de Libras para crianças, Libras básica e avançada; elaboração de recursos didáticos para sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Audiodescrição; Sistema *Braille*; Palestras acerca de deficiências; e Legislação. Todas essas ações são acompanhadas e desenvolvidas por profissionais da área e com atuação na Universidade ou profissionais convidados de outras instituições, o que de fato assegura e desenvolve as potencialidades individuais dessas pessoas, mesmo que minimamente, buscando dentro deste processo de atividades, a base fundamental para a autonomia.

No contexto pandêmico, de imediato, foram elaborados dois projetos: o primeiro orientava a necessidade de organização e efetivação de horas de estudos, denominado: **Plano de estudo e organização de tempo para alunos com acompanhamento especializado, objetivando:** Interagir com o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) atendidos(as) no NAAE; direcionar

proposta potencializando o tempo de estudo; auxiliar na organização de Planos individuais de estudo dos(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo NAAE; e esclarecer, possíveis dúvidas, relacionadas a plataforma *Teams*. O segundo projeto chamava: **Acompanhamento individualizado com acessibilidade na Plataforma *Teams* – legenda e Libras.**

Paralelamente aos projetos, todas as orientações e acompanhamento dos docentes foram redefinidas como: metodologias utilizadas, elaboração de provas na plataforma *Forms*, inclusão dos intérpretes e acompanhantes profissionais nas salas remotas, canal aberto de diálogos da instituição com os(as) alunos(as), família e profissionais da saúde direcionados pelos responsáveis dos (as) alunos(as). As reuniões *online* foram realizadas para escutarmos e decidirmos o melhor caminho de efetivar o processo de aprendizagem de cada aluno(a) acompanhado pelo Núcleo.

Todas essas condições e adequações para garantia de acessibilidade e processo de aprendizagem dos alunos foram, inúmeras vezes, ameaçadas pelos(as) alunos(as), diante da diversidade de condição econômica, familiar, social de cada um, por problemas como: sinal da internet; ausência de computador; ausência de espaços apropriados para o momento das aulas e realização dos trabalhos; o acompanhamento presencial dos professores; o distanciamento físico dos colegas; o processo concreto por meio de materiais didáticos, a ausência de atividades de pesquisa *in loco*; dentre outras.

Estratégias de ensino definidas pelos docentes eram analisadas para que fossem garantidas a acessibilidades dos alunos com TEA e Surdez. Os inúmeros recursos de interação da Plataforma *Teams*, utilizada pela instituição de ensino, facilitou a interação nas aulas, como exemplo a “mão levantada”, que cria uma ordem, trabalhando a garantia e o tempo de fala; a gravação das aulas, outro recurso de grande importância, pois o aluno podia assistir inúmeras vezes a aula; os filmes, reportagens, propagandas... todos com legendas; a construção de mapas mentais eram solicitados com um tempo de construção, para que todos participassem da atividade; os jogos interativos eram explicados e com tempo ampliado para não causar ansiedade nos alunos; a participação oral, durante os trabalhos poderiam ser substituídas por textos acadêmico caso aos alunos não se sentissem seguros; As adaptações das provas e o tempo estendido estavam garantidos no momento em que as questões eram postadas na plataforma. É necessário ressaltar que a autonomia docente é garantida, ela apenas muda o seu formato, agora compartilhada e dialogada com uma equipe multidisciplinar que objetiva a inclusão dos docentes com deficiências e transtornos.

O ambiente acadêmico é gerador de oportunidades para as Pessoas Com Deficiência, uma vez que considera a educação inclusiva como prioridade em suas rotinas educacionais, comunica em paralelo com a proposta educativa de inclusão, o que por sua vez relaciona-se com o contexto do NAAE, em que tanto professores, psicólogos, psicopedagogos, gestores, monitores, alunos e os demais profissionais se comunicam em congruência com a causa. Segundo Schneider (2020, p. 33) a inclusão envolve a todos, pelo fato de todos serem diferentes e com limitações, por isso o termo inclusão prevê uma adaptação social para que ocorra equidade entre os mais distintos indivíduos.

Para Schneider (2003, p. 48)

O desafio da superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, requer que se ultrapasse às práticas tradicionais e os sentimentos acerca das pessoas com necessidades educativas especiais, realizando a integração, nos âmbitos escolar, laborativo e comunitário, isto é, física, funcional, social e societal, deparando-se sobre a proposta que apresente, na atualidade, possibilidades concretas de promover o processo integracionista, defenda e implante a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, na escola de ensino regular.

Posto isto, durante todo o período de aulas remotas ocorreu a preparação dos docentes com palestras e oficinas metodológicas, objetivando maior formação profissional para atender esses alunos. Nesses encontros, os diálogos com outros profissionais promoveram possibilidades de práticas inclusivas e trocas de experiências exitosas realizadas nas outras unidades da instituição e que contribuíram com o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de pesquisa e reflexão acerca do objeto de estudo da pesquisa elucidou e ratificou a importância do processo de inclusão no ensino superior, assim como a efetivação de aulas inclusivas em ambientes remotos. É claro que nenhuma instituição de ensino estava pronta para enfrentar a realidade imposta pela pandemia da COVID-19, mas estava claro que era necessário fazer do ambiente remoto, um espaço de inclusão. Para isso, o trabalho precisa ser coletivo, não existe outro caminho, já que quando

a proposta é fazer junto, a intencionalidade das ações pedagógicas devem acontecer de forma planejada e com os objetivos claros para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Essa ação se efetiva na troca de experiências, na sustentação de práticas metodológicas inclusivas; no comprometimento com o processo de aprendizagem desses(as) alunos(as); na dimensão humana em estar com outro e contribuir com o equilíbrio emocional e nas relações afetivas de todos(as), essas tão desgastadas e vulneráveis durante o período pandêmico; e com a clareza da formação continuada nos encontro pedagógicos proporcionados pela instituição.

A pesquisa identificou que a organização do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), no modelo presencial, fortaleceu as ações no ensino remoto. Alunos, professores, psicólogos, gestores, intérpretes, tradutores, letores e demais profissionais já tinham seus papéis definidos e efetivados no regime presencial. Logo, quando houve a mudança para o remoto, as condições eram diferentes, mas as práticas já vinham sendo realizadas, foi necessário apenas fazer outras adaptações e continuar caminhando. Ficou claro, durante a pesquisa, que era necessário compreender o que já vinha sendo feito no regime presencial para que se entendessem as ações no regime remoto.

Entender e caminhar com compromisso e responsabilidade em uma proposta que, era institucional, mas ao mesmo tempo invade os espaços privados dos docentes e aluno(as). Dessa forma, o desafio se deu a partir do momento em que não se restringiu apenas à uma ordem didático-pedagógico, mas também do quê os discentes e docentes sinalizavam a partir do ineditismo da situação. Assim, se observam algumas dificuldades como: acesso à internet, ambiente de estudo, recursos tecnológicos, e a metodologia aplicada de maneira eficaz.

O cenário era desafiador, não se tinha exemplos, todos aprenderam e realizaram juntos. O contexto dos alunos de uma cidade no norte do Brasil revela inúmeras dificuldades, estas também são identificadas em outras regiões como econômicas, sociais e educacionais, o que em situação de pandemia agrava e influencia todo o fluxo de vida das pessoas. Logo, a realidade está colocada e precisava sofrer mudanças e interferências que tivesse como conseqüências resultados positivos no processo de aprendizagem de todos os discentes.

Este é um recorte de uma instituição, sabe-se que outras práticas e formas de enfrentamento dessa situação, aqui descrita, ocorreram em várias

regiões em diversos contextos. A pesquisa científica possui o objetivo de dialogar e fazer chegar, em diversos lugares, outras realidades, algumas bem distantes das nossas, outras tão próximas e, nessa troca, crescemos como pessoas e como profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10ago2021.

BRASIL. LBI 13146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08ago2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/2A5jQ9h>. Acesso em: 9set2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em 09set2021.

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. **Autismo do diagnóstico ao tratamento: as melhores orientações sobre o universo autista.** Bauru/SP: Alto Astral, 2019.ak

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DUARTE, E. R. *et al.*. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.19, n.2, p. 289-300, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vysNf-qqGp33FbMDyzLwpVPC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Summus, 2015.

MEDEIROS, L. R.; TAVARES, L. R. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. *In: Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

RESENDE, N. S.; MELO, P. E. de. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social. *In: Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEIDER, Roseleia. Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador. *In: Revista de Ciências Humanas.* V. 4, n.4, 2003. Disponível em: www.fw.uri.br. Acesso em: 03set2021.

SUGAHARA, Maria Teresa Eglér. **Ensino Superior: Aprendizagem de alunos com deficiência no ensino remoto em tempos de pandemia.** São Paulo: Summus, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNAMA – Universidade da Amazônia. **Relatório de Atendimento Educacional Especializado.** Belém/Pa, anos: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

UNAMA – Universidade da Amazônia. **Edital de Monitoria para o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado.** Belém/Pa, anos: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

UNAMA – Universidade da Amazônia. **Edital Aluno Voluntário para o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado.** Belém/Pa, anos: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

MAYRA FERREIRA BARRETO

Mestra em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Sergipe/UFS (2020), Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe/ UFS (2014). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Wenceslau Braz (2017). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes (2019). Atualmente é professora de História da Rede Municipal de Itabaiana/ SE. E-mail: mayra.barreto@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de fazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para alcançar os objetivos almejados, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da realização de revisão bibliográfica. A justificativa do trabalho surgiu das inquietações que me acompanharam durante a minha jornada como professora pedagoga da sala regular, na rede pública de ensino e dos desafios que são postos para a alfabetização de alunos com autismo, tendo em vista as precariedades que a educação pública brasileira apresenta. O processo de alfabetização no contexto do país nos releva a necessidade de superação de práticas mecanicistas e de colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para o ensino-aprendizagem da criança e adolescente autista, defendendo a articulação entre a alfabetização e o letramento com as práticas sociais do estudante.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Alfabetização, Letramento, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de fazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino. O trabalho tem por objetivos: compreender os principais desafios e as possibilidades da alfabetização do aluno com (TEA), elaborar uma breve trajetória conceitual sobre o Transtorno do Espectro do Autismo ao longo das décadas, refletir sobre a Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão dos alunos com TEA e apresentar estratégias de alfabetização e letramento para professores que tenham na sala, de ensino regular, alunos autistas. Para realização dos objetivos almejados, a pesquisa utilizou os estudos de Conceição (2019), Queiroz e Ferreira (2018), Santos e Araújo (2018), Silva (2018), Brito (2017), Nascimento (2016), Guedes; Tada (2015), Capellini et al.(2013), Souza (2012) e Belizário Filho e Cunha (2010).

Os desafios encontrados para ensinar alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino são diversos. A maioria das escolas públicas do Brasil não está preparada para receber autistas, pois são necessários: investimentos na estrutura física dos estabelecimentos do ensino, formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação, de maneira que possa permitir a aprendizagem do estudante. Além da falta de capacitação de professores, podemos citar também: práticas tradicionais de alfabetização (repetição e cópia de palavras e frases), colocando dessa maneira o aluno como um ser passivo. Nesse contexto, é possível também notamos a falta de diagnóstico clínico precoce, emitido pelo médico, o qual dificulta a inclusão do estudante autista na escola, outra dificuldade é a ausência de diálogo da instituição de ensino com a família da criança com (TEA).

O diagnóstico emitido pelo médico é de grande importância para identificar as necessidades e especificidades da criança autista, ajudando no processo de aprendizagem dela. De acordo com Brito (2017) “o diagnóstico não pretende rotular de forma negativa ou sentenciar a pessoa, ao contrário disso, ele auxilia na comunicação entre os profissionais, na busca por direitos, ajuda a nortear as intervenções e a orientar os familiares” (BRITO, 2017, p. 13).

Para a superação dos desafios da aprendizagem de alunos com (TEA), apresentamos algumas estratégias: adaptação do planejamento escolar e do projeto pedagógico a realidade do aluno autista, incluindo-o nas atividades

apresentadas na escola e na interação com os colegas de classe. No planejamento deverá conter, sempre que necessárias adaptações dos objetivos, dos conteúdos, do ambiente, dos materiais e da avaliação, permitindo, dessa forma, construir vínculo com o estudante autista. Para com isto, possibilitar um ensino sem preconceitos e com condições de pleno acesso, permanência e participação ativa e reflexiva da criança e do adolescente autista na escola.

É necessário que a escola acolha o aluno e seus familiares, recebendo a família na escola e tentando identificar, através de entrevista: os gostos, os medos, as potencialidades e as dificuldades dos alunos. Se o estudante não tiver acompanhamento terapêutico, a escola deverá encaminhar ou buscar parceria com órgãos municipais, estaduais e federais. De acordo com Belizário Filho e Cunha (2010):

A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

É importante também a coordenação entre os familiares do aluno, profissionais de educação, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pediatras, psiquiatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno autista. Com o trabalho conjunto, deste profissional é possível compreender as reais necessidades dos discentes com (TEA) e perceber como se comportam, como se sentem e percebem o que esta ao seu redor. Dessa maneira, o professor poderá adaptar a metodologia e as estratégias a necessidade do aluno auxiliando positivamente em diversas situações da sua vida estudantil.

Segundo Conceição (2019) “sem uma visão individualizada, com profissionais qualificados e métodos alternativos, estaremos negando o direito à educação dos alunos com autismo e quadros similares” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 03). Diante do exposto, a parceria entre a escola, a família e a equipe multifuncional é de fundamental importância para o sucesso do ensino-aprendizagem do autista. De acordo com Brito (2017):

Diversos estudos científicos mostram que quanto mais precocemente à criança com TEA for encaminhada e avaliada de forma adequada, melhores poderão ser suas oportunidades

de intervenção e de desenvolvimento. A intervenção precoce é fator fundamental na evolução de crianças com TEA. Este fato está diretamente relacionado à neuroplasticidade ao longo da primeira infância. Portanto, quanto mais precoce a intervenção, melhores os resultados para a criança e para sua família (KASARI et al., 2006; KELLEY et al., 2006, apud, BRITO, 2017, p. 16).

Deste modo, o trabalho de alfabetização com as crianças com (TEA) exigirá do professor alfabetizador novas técnicas de ensino e aprendizagem, bem como uma percepção de colocar o aluno como centro do ensino e como ser capaz de aprender a ler e escrever. O educador deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais inclusiva e ativa, pois, a alfabetização de crianças autista é uma forma de torná-la a ser autônoma e participação na vida social.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos almejados, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da realização de revisão bibliográfica. O trabalho utilizou como instrumentos de coleta de dados: o uso de livros, dissertações, teses e leitura de artigos científicos publicados em repositórios acadêmicos - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da seleção de normas educacionais, disponíveis no site do Ministério da Educação e do planalto do Brasil.

Dessa maneira, a pesquisa foi dividida nas seguintes fases: identificação do tema; levantamento da questão de pesquisa; escolha de estudos publicados entre 2010 a 2020 sobre “alfabetização”, “letramento”, “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e “inclusão escolar”; além da construção de fichamentos e produção escrita dos dados analisados. Não foi incluído no presente estudo trabalhos: repetidos, formato de resumos e que não condiziam com a temática da pesquisa. Ao longo do estudo foram analisados 30 artigos, sendo apenas 15 considerados relevantes ao objetivo proposto no trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na espera educacional de pessoas com deficiência. Esse fato é resultado de lutas de diversos setores da sociedade para a inclusão social e escolar de portadores de necessidades especiais. Pois, por muito tempo

estas pessoas eram consideradas inferiores e segregadas da sociedade sendo impedidas de exercer seu papel como cidadãos e excluídas de qualquer tipo de convívio. De acordo com Souza (2012):

[...] na Idade da Pedra, algumas pessoas com deficiência física eram exterminadas.[...] Na Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas pelos senhores feudais. No entanto, eram tratadas como doentes e vistas ora como pessoas possuídas pelo demônio, ora como seres divinos. Depois da Revolução Francesa, a deficiência foi vista pela primeira vez como assunto de médico. As pessoas eram encaminhadas para instituições; estudavam e trabalhavam, mas ainda sem qualquer possibilidade de serem reintegradas à sociedade. São desse período inventos como as cadeiras de rodas, as bengalas, as muletas e as primeiras próteses (SOUZA, 2012, p. 47).

Para a autora, a marginalização das pessoas com deficiência, era vista como uma descrença e incapacidade nas possibilidades de mudança de sua situação, que por muito tempo na história, era considerada anormal.

Segundo Souza (2012) “os estudos sobre as deficiências iniciaram na Europa, a partir do século XVI, como uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviaram do padrão de normalidade definido para a época” (SOUZA, 2012, p. 87). Ainda de acordo com a autora “até o século XIX e as primeiras décadas do século XX educar o anormal era algo muito moderno e, na maioria das vezes era visto como tarefa impossível. Educar o anormal ainda era entendido como cuidar, dar assistência, atenção” (SOUZA, 2012, p. 86).

O Brasil incorporou atenção à pessoa com deficiência mental somente na primeira metade do século XX. A partir da década de 1970, começou então uma preocupação do acesso a pessoa com deficiência nas escolas, através da Educação Especial. É importante percebermos que nesse período as pessoas recebiam um atendimento de caráter educacional, mas o ensino não tinha caráter inclusivo, ou seja, era um sistema especializado que ocorria separado ao ensino regular.

Com a intenção de acabar com a segregação do ensino especializado, a Constituição Federal Brasileira (1988) no artigo nº 208, inciso III estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.69). Outro documento de fundamental importância para a consolidação dos direitos da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), este

documento estabelece o comprometimento, dos países que participaram da Conferência Internacional, com a eliminação de barreiras que vinham excluindo as pessoas com deficiência física e mental do convívio social.

Seguindo na trajetória de políticas públicas para a educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), conhecida como a lei magna da educação escolar brasileira traz importantes conquistas para a inclusão de pessoas com deficiências. Destacaremos o seu Art. 58, que classifica a educação especial como modalidade de ensino, prever a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de possibilitar garantias do aluno especial como a oferta da matrícula na rede regular de ensino e serviços de apoio especializados.

Foi criada também em 2001 a Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Importante destacar que essa norma apresenta o perfil do aluno com necessidades especiais, além de conceituar a Sala de Recursos. De acordo com o documento a Sala de Recursos é:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50)

Com o que foi exposto acima, identificamos que a partir do século XX, a educação inclusiva teve auxílio de muitos políticos, educadores, pais e instituições que se identificaram com a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência e que contribuíram para a elaboração de normas que deram passos significativos para a construção de uma história com mais direitos, garantias e inclusão da pessoa com necessidades especiais.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por inúmeras alterações e classificações ao longo do tempo, no qual, em cada década, foram

identificadas novas características específicas. As primeiras descrições do autismo foram feitas no ano de 1943, com os estudos do médico austríaco Leo Kanner. Ele afirmou que o autismo era a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (KANNER, 1943, p. 20 *apud*. BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 09). Até a década de 1960, o autismo estava relacionado a um transtorno emocional, no desenvolvimento da criança, cuja causa estava vinculada a incapacidade dos pais em oferecer afeto aos filhos quando pequenos, sendo essa teoria contestada posteriormente por outros estudos.

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com Belizário Filho e Cunha (2010), surge no final dos anos 60 “derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, deixando assim de ser apresentado como uma psicose infantil” (BELIZÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 12). Nos dias atuais, o termo autismo é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). De acordo com o (DSM-V):

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p.809 *apud*. SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 130).

De acordo com o (DSM V), pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo apresentam as seguintes características:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos

ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas 13 primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. E esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2013, apud. BRITO, 2017, p. 12 e13)

Para as autoras Guedes e Tada (2015) “as características do autismo variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando dificilmente presente da mesma maneira em mais de uma pessoa” (GUEDES e TADA, 2015, p. 303).

Não existe uma única manifestação do autismo, ele pode ser classificado em vários níveis, mas podemos de forma geral identificar alguns sintomas presente nas crianças que são: dificuldade na comunicação, gestos e emoções; prejuízos na interação social; comportamentos repetitivos sem uma finalidade clara; intolerância a sons e luzes; falta de contato visual e físico. Dessa maneira, também é muito comum no autista o isolamento e a falta de interesse por brincadeiras coletivas; a hiperatividade; e a agressividade, com destaque ao último que contribui muito para a exclusão do aluno autista na sala de aula, principalmente por parte dos colegas de classe. É importante ressaltar que existem crianças que são autistas e apresentam inteligência normal possuindo altas habilidades, especialmente com a matemática.

Os sinais de autismo podem ser percebidos em crianças a partir dos primeiros anos de vida. As principais características de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo são: repetição de fala das outras pessoas (ecolalias), dificuldade em compreender metáforas, ausência ou pouco contato visual, sensibilidade a aspectos sensoriais, como a barulho, toques e texturas, dificuldade em brincar de jogos que exige imaginação, apego por rotinas, atraso na fala, (afetando a comunicação verbal e não verbal), além de distúrbios do sono e alimentares, algumas crianças autistas podem apresentar comportamentos agressivos.

Além disso, o autismo deve ser diagnosticado precocemente para que a criança tenha bons resultados no seu tratamento além de ser acompanhado de apoio especializado, através de um sistema eficiente de comunicação em que participem profissionais de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogo, terapeuta ocupacional além de psiquiatras e neuropsiquiatras familiarizados com o TEA.

Crianças com autismo podem desenvolver conhecimentos específicos em determinadas áreas do conhecimento, desde que essas capacidades sejam estimuladas, para isto, a escola tem um papel importante de contribuir no desenvolvimento do aluno.

Outra norma importante é a lei 12.764/2012 que faz referência ao Transtorno do Espectro Autista, essa lei traz várias garantias ao autista dentre elas estão: o reconhecimento do autismo como uma deficiência intelectual e que requer necessidades especiais; reconhece o diagnóstico precoce, o tratamento multidisciplinar e a matrícula em rede regular de ensino da educação infantil até o ensino médio, sob multa à instituição que descumprir a legislação. A norma ainda estabelece o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Porém, nem todas as escolas ainda dispõem de recursos tanto materiais, quanto humanos, suficientes para isso (BRASIL, 2012, p. 02).

A legislação traz diversas garantias para o autista, mas nem sempre é aplicada de forma eficaz. Ainda faltam escolas que ofereçam atendimento especializado, recursos materiais e humanos entre outros fatores que serão abordados ao longo desse trabalho.

Já no processo de alfabetização e letramento, a criança com (TEA) costuma a apresentar falta de curiosidade pela leitura e pela escrita, falta de comunicação e de socialização, além de grafismo rudimentar. De acordo com Belizário Filho e Cunha (2010) é possível também identificar movimentos corporais estereotipados em pessoas autistas que envolvem:

[...] mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir

e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 15).

Dito isto, a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), datado do ano de 2013, foi um avanço muito importante para a inclusão das pessoas com autismo, pois possibilitou o acesso a novas oportunidades, recursos e políticas públicas. De acordo com Queiroz e Ferreira (2018) é importante também que haja “um grande esforço de conscientização do público quanto ao uso das categorias diagnósticas como instrumentos de ação dos profissionais e não para o julgamento das pessoas pela sociedade” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p. 04).

Sala de Recursos Multifuncionais e a Inclusão dos Alunos com TEA.

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, Art. 5, § 3º “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 02). Nas salas multifuncionais são oferecidas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na escola em que o aluno estuda, ou, caso desta não disponibilizar esse serviço, em outra instituição que se localize o mais próximo possível de sua residência, sempre no turno inverso ao da escolarização regular.

A (SRM) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de oferecer acessibilidade e a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, pois, seu principal objetivo é assegurar o pleno acesso do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino regular em igualdade de condições dos demais alunos.

O aluno que necessitar de AEE tem direito a duas matrículas: uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado. Na sala de recursos o professor desenvolve os processos cognitivos e a psicomotricidade dos alunos, além de estimular a autoestima do educando para que este tenha sucesso na sala regular de ensino. As atividades elaboradas na (SRM) envolve jogos, atividades lúdicas que desenvolvam a concentração dos alunos e o seu raciocínio.

As atribuições do professor que atua nas (SRM) são as seguintes: identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, elaborar um planejamento individualizado, garantir o desenvolvimento do aluno, a sua permanência na escola e a participação nas atividades da classe comum. As atividades desenvolvidas na (SRM) deve caminhar junto ao projeto da sala de aula regular, o educador da sala de recursos deve informar aos professores da sala comum, quais as melhores metodologias que se deve trabalhar.

Para que a mediação educativa aconteça é preciso que o educador conheça os aspectos do transtorno, assim como os métodos e programas desenvolvidos para auxiliá-lo na educação da criança autista. O professor da (SRM) não trabalha com conteúdos de português, matemática, ciências, mas com os princípios cognitivos que vão levar a aprendizagem dessas disciplinas.

É de fundamental importância a interação do profissional das salas de recursos com a família do educando autista, pois, contribui para a sua aprendizagem. A escola e a família devem ser parceiras no que diz respeito ao desenvolvimento do educando e manter o constante diálogo. A família deve estar ciente da necessidade do seu filho, em levá-lo para a sala de recursos, informar do que o aluno gosta, qual a sua potencialidade e dificuldade. Todas essas informações são essenciais para facilitar o trabalho do professor.

As (SRM) são uma grande conquista para a educação especial, mas ainda a inclusão de alunos com autismo é um grande desafio, pois muitos professores da sala de aula regular não têm formação inicial e continuada para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Diante desta realidade, é fundamental que o professor da classe comum seja orientado na busca de novas práticas educativas, a atuar em conjunto com professores das diferentes disciplinas na escolarização.

Na grande maioria dos casos quem acompanha o aluno é alguém que não tem formação adequada e capacitação com alunos autista. Fora os casos em que o aluno simplesmente não tem nenhum acompanhante. As instituições de ensino públicas precisam ter estruturas físicas e recursos para o acolhimento do aluno especial. É importante também a participação da comunidade escolar e à sociedade em geral o papel de incentivar e fiscalizar medidas comprometidas com a inclusão de pessoas com deficiência. Devemos também quebrar a barreira na crença que o aluno com necessidades especiais não tem condições de aprender. Dessa forma, a escola deve se estruturar para oferecer a aprendizagem desses alunos através de um

currículo flexível, rede de apoio, sala de recursos, avaliações diferenciadas e principalmente acreditar no potencial do aluno com necessidades especiais.

Estratégias para trabalhar com o aluno autista no ambiente escolar

A seguir vamos apresentar algumas metodologias que poderão ser utilizadas pelos professores para a alfabetização e letramento de criança autista. As estratégias aqui sugeridas devem ser aplicadas levando-se em contas as características da criança, os seus interesses, e as suas especificidades. Também é de fundamental importância à participação dos pais ou responsável para o sucesso da aprendizagem do estudante autista. De acordo com Santos e Araújo (2018):

[...] o processo de alfabetização é algo complexo e que deve ser contextualizado e problematizado juntamente com as crianças, partindo da realidade em que o aluno está inserido, ou seja, o de leitura do mundo no qual os autores denominam de letramento, já o processo de decodificação de sons e sílabas, muitos autores defendem como alfabetização, em sentido restrito (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 02).

A alfabetização é um processo importante na vida de toda criança, principalmente do aluno autista, pois permite que ele interaja com o mundo, compreenda a sua realidade e tenha um papel de ação diante das todas as barreiras que lhe são impostas. O processo de alfabetização não é somente a união de letras, sem levar a reflexão o que escrito, é necessário que o professor contextualize a realidade do aluno a partir do que se está lendo. De acordo com Nascimento (2016):

(...) para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral. (NASCIMENTO, 2016, p. 65)

Para que a inclusão do estudante ocorra, o processo de alfabetização deve estar vinculada ao letramento e com a utilização de estratégias de ensino bem diversificadas, requerendo do professor uma postura política, reflexiva e inovadora, por isso, a importância da qualificação continuada.

O aluno com (TEA) precisa de um ensino direcionado que o oriente a expressar seu pensamento e sua emancipação. As atividades devem estar voltadas para a ludicidade e interação para que o ensino não se torne “can-sativo”, “chato” e “decoreba”. As metodologias apresentadas, pelo professor, em sala de aula devem estimular a criatividade e a participação do aluno autista. A seguir serão apresentadas algumas estratégias, seguindo as orientações de Brito (2017), Conceição (2019), Belizário Filho e Cunha (2010), e Silva (2018) que poderão ser utilizadas pelo professor na sala de aula.

A literatura é uma grande aliada para a alfabetização e a inclusão do aluno autista. Ela contribui para práticas alfabetizadoras despertando no aluno a imaginação. O texto literário associado ao uso de imagens promove um aprendizado rico de significado, possibilitando o aluno expressar seus sentimentos e emoções. Uma boa dica é a utilização da literatura infantil e a produção de textos, através de desenhos. Para Silva (2018), o trabalho com o livro de literatura infantil é um “instrumento rico não só da língua escrita, mas de outras linguagens, como a visual, para apoiar o processo de alfabetização” (SILVA, 2018, p. 08).

Os processos de alfabetização em crianças autistas devem ser específicos em razão da individualidade de cada aluno. É importante também que os pais e familiares, estimulem a leitura em casa. Para o processo de letramento, o docente poderá utilizar animais ou personagem favoritos da criança para despertar o interesse pela tarefa. Segundo Queiroz e Ferreira (2018), o professor deve observar, quando selecionar uma atividade “que seja mais lúdica, que se torne mais prazerosa e que não demandem tanto tempo, que não sejam tão longas e que atraiam a atenção dele, coisas que ele se sinta atraído” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p.21).

Em criança com pouca coordenação motora o professor poderá realizar atividades que desenvolva a coordenação, através de tarefas em que a criança possa amassar papel, recortar, pegar pequenos objetos, essas estratégias poderão ajudar a produção da escrita. Em relação ao material didático utilizado pelo aluno autista, o professor, de acordo com Nascimento (2016) deverá “combinar cores que estimulam a memorização e a atividade cerebral, combinado como materiais didáticos adequados para a memorização visual e auditiva” (NASCIMENTO, 2016, p. 74). O material deverá ser fácil

manipulação e resistente ao uso no dia a dia e, se possível, confeccionado em tons vermelhos ou alaranjados para estimular a concentração e a memorização do aluno com (TEA). Para facilitar a comunicação entre o aluno, o professor e os colegas da classe o ideal é que o professor utilize frases curtas e objetivas.

Para permitir o desenvolvimento cognitivo do aluno, o educador poderá: estimular o interesse por brinquedos ensinando-lhe a brincar de forma adequada e sempre explicando o que está fazendo e o que vai fazer. Estimular jogos que use a imaginação da criança, explicando que ela pode ganhar ou perder o jogo.

Faz necessário que o docente receba atentamente as respostas do aluno com paciência quando lhe fizer uma pergunta ou proponha uma atividade. Sempre procurando elogiar a criança quando ela atender as suas solicitações, promovendo assim a interação social. De acordo com Brito (2017):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (BRITO, 2017, p. 22 e 23)

É importante utilizar atividades que desenvolva o psicomotor e o sensorial da criança a exemplo de texturas diferentes, elementos da natureza água, areia, etc. Promova situações que incentivem a convivência com outras crianças ou pessoas da mesma faixa etária. Evite o excesso de sons misturados, televisão e a circulação excessiva de pessoas. Essas foram algumas

estratégias que poderão ser utilizadas na sala de aula para facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças autista. Entretanto, são muitos os obstáculos que precisam ser superados para a inclusão de alunos com autismos nas escolas públicas do Brasil. Sabemos que, apesar das diversas conquistas, a inclusão de alunos com deficiência ainda está longe do ideal. No entanto, é possível que a escola, mesmo com pouco recurso e tempo, contribua para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com (TEA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, dedicamo-nos a estudar sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo/TEA. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da sua inclusão na classe comum, sendo necessário que a escola e a família acreditem no potencial do aluno. Dessa forma, o professor também deverá está sempre buscando através de práticas pedagógicas alternativas diferenciadas que possibilite a aprendizagem do aluno autista, oferecendo novas oportunidades, a partir de uma educação de qualidade e ação inclusiva, exigindo, para isso, o trabalho compartilhado de todos os envolvidos com a educação.

Podemos perceber ainda, que nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na espera educacional de pessoas com deficiência. Várias normas foram elaboradas para a inclusão dessas pessoas na sociedade a exemplo: da Constituição Federal Brasileira (1988), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a lei 12.764/2012 e o Decreto nº 7.611/2011. Essas legislações trouxeram diversas garantias e direitos para o autista, umas delas foi o atendimento especializado que é feito através das salas de recursos multifuncionais. A (SRM) tem como objetivo principal a inclusão de alunos com (TEA) e se constitui em fundamental alicerce para a aprendizagem dos conteúdos escolares e não escolares dentro de das possibilidades individuais de cada aluno especial. Apesar das diversas garantias legais alcançadas para o autista nem sempre a lei é aplicada de forma eficaz, pois ainda faltam escolas que garantam: atendimento educacional

especializado, recursos materiais e humanos, entre outros fatores que foram abordados ao longo desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 25 de junho de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 25 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2020.

_____. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm > Acesso em 20 de agosto de 2020.

_____. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 20 de agosto de 2020.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRITO, Maria Claudia. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. E-book: SaberAutismo, 2017. Disponível em: < <http://www.mariaclaudiabrito.com.br/>> Acesso dia 12 jan.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf> Acesso dia 12 jan. 2021.

CONCEIÇÃO, Fábio Coelho. **Estratégias para uma verdadeira inclusão escolar: capacitando o (a) mediador (a) escolar.** Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.academiadoautismo.com.br/>> Acesso dia 16 jan. 2021.

GUEDES, N. P. S; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v.31, n.3, p. 303-309, jul.-set. 2015.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica- Escola do Autista,** 2016, p. 122, Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

QUEIROZ, S. M. A.; FERREIRA, S. P. A. **Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito.** Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/QUEIROZ_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d050-288c-428c-b0c3-be-58432fe5b5> Acesso dia 14 jan. 2021.

SANTOS, A. T. S. S.; ARAÚJO, D. K. P. de; COSTA, M. V. G. **Possibilidades e desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1930_25072018101317.pdf> Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Andrialex William. **Metodologias para o ensino de alunos com autismo: As contribuições da literatura para a alfabetização do aluno com Deficiência Intelectual,** 2018. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1567_02082018184541.pdf> Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Jaqueline Renata da; OLIVEIRA, Nathalia de. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Contemporânea:**

Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 125- 140 jan/jun. 2018.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA¹

GILMARQUES LOPES GOMES

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba, gillobesq@gmail.com

1 Artigo desenvolvido na disciplina de Linguística Aplicada e Ensino, no Programa de Mestrado em Linguística e Ensino da UFPB, sob orientação do Prof. Dr^o Henrique Miguel de Lima Silva, UFPB, henrique.miguel.91@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa aplicada junto à docentes do ciclo de alfabetização do município de Barra de Santa Rosa, Pb. A fim de refletir acerca das concepções de alfabetização e letramento, assim como o reflexo destas em seu fazer pedagógico. Também nos propomos a discutir os equívocos ocorridos acerca do que se entende por alfabetização e letramento. O objetivo central do artigo foi investigar se as professoras pesquisadas concebem a alfabetização e o letramento como linguagens interdependentes e indissociáveis. Como suporte teórico nos amparamos nas reflexões acerca de letramento nas ideias de Soares (2001, 2006, 2021a, 2021b), Rojo (2012,2019), Kleiman (2008). No que se refere às questões de prática pedagógica recorreremos a Nóvoa (2011), Tardif (2000). Por se tratar de um estudo interpretativista de abordagem quanti-qualitativa, nos amparamos em Gil (2019). Os resultados evidenciaram que as docentes colaboradoras, apresentam equívocos na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, entendendo-os como sinônimos; mostraram também que em sua maioria as professoras confundem um ensino na perspectiva do letramento com um ensino tradicional; quase metade delas não concebem que o letramento está em função de sociedade grafocêntrica. As reflexões advindas dos resultados, colaboram para o alargamento dos debates sobre a relação que há entre a teoria e o fazer docente. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, que teve como ferramenta de coleta de dados um questionário semiestruturado on-line, no GOOGLE FORMS, respondido por cerca de 86,66% dos docentes pesquisados.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática docente; Resignificação.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o fazer docente dos professores alfabetizadores, foi e continuará sendo alvo de inesgotáveis discussões. O professor que ensina ler e escrever, além dos recorrentes problemas de aprendizagem dos alunos, lida com inumeráveis entraves na concretização de sua prática. Inserido nesse contexto, reside o equívoco acerca da conceituação de alfabetização e letramento são entendidos como dicotômicos e concorrentes por muitos docentes, concepção esta que impede o desenvolvimento de uma práxis com resultados emancipatórios.

Uma constatação interessante entre as muitas pesquisas e estudos acerca de letramento e alfabetização, através de algumas consultas sobre o tema, realizadas em sites especializados como CAPES, SCIELO e o GOOGLE ACADÊMICO, é a reincidência de concepções acerca do fazer docente, do aluno como sujeito de uma práxis, do quão importante é a mediação, dos instrumentos didáticos, dos recursos, dos saberes docentes e do currículo, porém não apontam para como o professor processa esses conceitos e os coloca em sua práxis.

Nesse sentido, as incertezas que envolvem estes aspectos conceituais se mostram preocupantes e, inevitavelmente nos apontam para mais uma questão consideravelmente importante: de que forma professores alfabetizadores respaldam suas práticas docentes em meio as imprecisões conceituais? Assim o foco de nossa discussão se dirige para as implicações entre a relação do que seja letramento/alfabetização e como esses saberes respingam o fazer docente.

Diante desse cenário, este artigo pretende fomentar subsídios para a ampliação dos debates acerca da práxis pedagógica, visando a busca do entendimento para a seguinte indagação: de que forma o entendimento teórico acerca de alfabetização e letramento está refletido no exercício pedagógico dos professores alfabetizadores, de escolas urbanas, em Barra de Santa Rosa, no estado da Paraíba? Nesse sentido, objetivamos investigar se estes professores concebem a alfabetização e o letramento como linguagens interdependentes e indissociáveis.

Nessa perspectiva, as discussões sobre alfabetização e letramento estão amparadas nos saberes teóricos de Soares (2001, 2006, 2021a, 2021b), Rojo (2012, 2019), Kleiman (2008). No que se refere às questões de prática pedagógica recorreremos a Nóvoa (2011), Tardif (2000). Por se tratar de um

estudo interpretativista de abordagem quanti-qualitativa, nos amparamos em Gil (2019).

Como ferramenta para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado on-line, disponibilizado na plataforma do *Google Forms*. Como colaboradoras do estudo, tivemos um grupo composto por 13 professoras, de um total de 15. Todas elas do ciclo de alfabetização, de escolas da zona urbana, da rede pública municipal de ensino.

De início, apontamos uma discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, suas aproximações, distanciamentos e sua relação com a práxis pedagógica. Seguidas de reflexões acerca do fazer docente, tangenciando a formação continuada do professor. Tendo em vista as informações coletadas, foram abordados os dados, considerando a questão norteadora. Alguns excertos serviram de ilustração para algumas percepções. Nesse sentido encerram o artigo as considerações finais.

METODOLOGIA

O método qualitativo/quantitativo inicia o percurso metodológico deste estudo, uma vez que propõe uma análise mais profunda, pois a combinação destes métodos são complementares e expressam dimensões distintas de um mesmo fenômeno estudado. É o que afirmam Creswell e Clark (2007), conforme citados por Souza e Kerbauy (2017, p.34-35) ao dizerem as abordagens combinadas podem viabilizar olhares distintos, assegurando um entendimento mais abrangente do problema observado.

De acordo com Gil (2019), a metodologia quantitativa permite mensurar e conhecer os pressupostos teóricos, idade, gênero das professoras investigadas. Já o método qualitativo de investigação, subjaz às relações compreendidas como construções humanas. Ainda de acordo ao autor, a investigação qualitativa contribui por apresentar referências abundantes, além de oportunizar a exposição dos aspectos subjetivos do pesquisador, assim como seus colaboradores no desenvolvimento da pesquisa, explicando de forma mais holística, a complexidade da realidade.

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem interpretativista, cujo paradigma é entender a realidade investigada sob a ótica dos atores, em um nível de experiência subjetiva. Segundo Creswell e Clark (2007), conforme citados por Souza e Kerbauy (2017, p.34-35), esta realidade é o resultado de um processo conjunto experienciado pesquisador e colaborador. A instrumentalização selecionada para coletar dados, foi um questionário

semiestruturado, aplicado pela plataforma Google Meet que segundo Gil (2019), se configura como um método investigativo formado por um conjunto de questões submetidas aos parceiros na intenção da obtenção de informações que dizem respeito aos saberes, às crenças, aos sentimentos, aos valores, aos interesses etc.

Ainda segundo o autor, esta ferramenta apresenta uma série de vantagens, pois além de garantir o anonimato das respostas permitindo que as pessoas o respondam quando julgarem conveniente sem que as exponha à influência das opiniões do entrevistador. A escolha das questões se limita a fatores objetivos como a natureza da informação desejada e a relação desta junto ao problema pesquisado.

Portanto, o questionário on-line, inserido e aplicado através da plataforma Google Meet, foi estruturado com 16 questões que interrogavam desde a idade, passando pela formação, pelo grau de satisfação das docentes junto à profissão, além de questionamentos mais específicos, voltados para a conceituação de alfabetização e letramento e sua aplicabilidade.

No contexto pandêmico atual, causado pelo novo coronavírus (*Coronavirus Disease – COVID-19*), a realização de pesquisas, também precisa se adaptar a novas condições enquanto a pandemia perdurar. Nesse sentido, as pesquisas on-line emergem no ciberespaço como recurso para minimizar esse transtorno. De acordo com Gil (2019), para utilizar a pesquisa on-line, é necessário considerar seus aspectos. Dentre eles está a praticidade de levantar dados sem necessidade de deslocamentos presenciais e com custos reduzidos, além da flexibilidade de fazer perguntas diferentes com base nas respostas anteriores, enriquecendo o design do questionário de pesquisa.

Como colaboradoras da pesquisa, tivemos o grupo de professoras do Ciclo de Alfabetização da zona urbana, pertencentes a rede municipal de ensino, de Barra de Santa Rosa, Paraíba. Este recorte se deu, mediante a inquietação de que os alunos desse segmento, chegam ao 4º e 5º anos, sem as habilidades mínimas de leitura e escrita desenvolvidas. Nesse sentido foi contactada a Secretaria de Educação Municipal que autorizou o contato com estas professoras, que por meio dos grupos de Whatsapp, foi explicado o que estava sendo pesquisado, assim como procedimento e realização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ocorreu entre os dias 14 e 18 de abril do ano em curso e foram entrevistadas 13 professoras, de um total de 15, ou seja, cerca de

86,66%. Todas elas atuam nas turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental I, em escolas da zona urbana. Podemos perceber no Brasil, a profissão docente ainda está associada à questão de gênero e que nestes seguimentos de ensino. Fato apontado pelo INEP no censo escolar de 2020 ao divulgar que 96% dos docentes atuantes na educação infantil são mulheres, assim como 88%, atuam no ensino fundamental I e II.

Com relação a idade das entrevistadas, tivemos apenas 12 respondentes. Observamos que cerca de 50%, destas estão com idade compreendida entre 35 e 40 anos, 33,3% está acima de 46 anos e 16,7% está entre 26 e 35 anos. Quanto ao tempo de docência, os dados coletados apontaram que cerca de 92,3%, estão em sala de aula a mais de onze anos, enquanto 7,7%, está em exercício docente entre 6 e 10 anos. Fato que lhes confere experiência e comprova sua capacidade opinativa.

Perguntadas sobre a carreira no magistério ser sua primeira opção profissional, onze das entrevistadas disseram que sim, o que corresponde a 84,6% do total. Entretanto duas delas, disseram que não, o que corresponde a 15,4% do total. Ao falarem de sua satisfação frente ao exercício da profissão, apenas quatro se reconhecem como muito satisfeitas, oito se apresentam como satisfeitas e apenas uma se diz pouco satisfeita. Nesse sentido, parafraseando Alves (1997), compreendemos que o contentamento atrelado à carreira no magistério talvez esteja vinculado a fatores internos como sentimentos, emoções e experiências ou extrínsecos como as condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades.

Em relação ao nível de escolaridade das profissionais entrevistadas, observamos que 76,9% são especialistas e 23,1% possuem apenas a graduação. O grau de formação das docentes endossa ainda mais o contexto da pesquisa, pois, em tese, quanto maior o seu nível de conhecimento teórico/técnico, maiores serão as suas qualificações para determinadas funções. A fim de entendermos um pouco mais sobre o percurso formativo das docentes pesquisadas, buscamos saber em que tipo de instituição ocorreu sua formação inicial. Os resultados apontaram que cerca de 69,2% estudaram na universidade pública, enquanto 30,8% cursaram sua graduação em universidade particular.

Perguntadas se ao término de suas formações iniciais, estavam preparadas para lecionar, 53,8% se consideraram prontas, 38,5% que não e 7,7% que talvez estivesse. No entanto, quando perguntadas se os conteúdos abordados no percurso formativo inicial, lhes ferramentou para a carreira docente, 69,2% alegaram que sim, 15,4% que não e 15,4% que não lembram.

Nesse sentido notamos uma discrepância nas respostas dadas. Os conteúdos são parte essenciais de quaisquer processos formativos de quaisquer profissionais. Portanto é contraditório afirmar não sair preparado de um curso e em seguida afirmar que os conteúdos vistos, foram significativos para sua formação. Colocando essa observação em números, pelo menos 46,2% das docentes apresentaram respostas confusas, considerando os itens abordados.

Sobre a proposta, Gatti (2016) em entrevista à Revista Época, diz que a problemática envolvendo o processo formativo dos profissionais da educação, tem início na faculdade. Os professores dos cursos de pedagogia, assim como das licenciaturas não conseguem preparar os futuros docentes a ponto de deixá-los prontos para o exercício de sala de aula. Segundo a autora, isso ocorre porque eles próprios não sabem como fazer isso.

Porque, ainda considerando as ideias da autora, as universidades públicas falham ao ofertar um ensino disciplinar em que futuros docentes não conseguem associar teoria à prática, pois este é um movimento de interdisciplinaridade, considerado difícil, inclusive para os professores doutores que estão nessas universidades, pois a formação deles não é interdisciplinar. Também os particulares, segundo ela, formam professores em cursos encurtados e, o aluno que passa por esse tipo de faculdade sai com precárias condições para adentrar numa sala de aula, especialmente para trabalhar com alfabetização.

Também Soares (2021b) afirma que infelizmente os cursos que formam alfabetizadores despreparados para a compreensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita pela criança. De acordo a autora a política prioritária na área da alfabetização deveria ser a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais, para que dominem as teorias e as práticas que os orientem à introdução da criança ao mundo da escrita – alfabetização e letramento.

Parafraseando a autora, seria fundamental que professor alfabetizador se apropriasse do complexo e multifacetado processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, de modo a orientar adequadamente sua aprendizagem. Assim de acordo a autora, não se trata de optar por um método de alfabetização, mas de alfabetizar a partir dele. Compreendendo seu processo para saber como agir e como intervir na aprendizagem da criança.

Partindo das concepções de Gatti (2016), entendemos que o processo formativo do professor exige mais que técnica e teoria. Aprendemos ser professores de fato, no chão da sala de aula, mas isso a faculdade não ensina.

Portanto, imbuídos desse entendimento, refletimos sobre seu conhecimento teórico/específico das docentes pesquisadas acerca do que seja letramento e alfabetização. Tendo em vista a complexidade de tais conceitos, nos chamou a atenção o fato de 100% delas, afirmam saber a diferenciação entre estes conceitos.

A fim de confirmar tal afirmação, declaramos propositalmente que *letramento e alfabetização são palavras sinônimas, sendo que o letramento é uma nova nomenclatura para alfabetização*. Ao observar os resultados, 61,5% confirmam a incorrência da propositura, 30,8% afirmam ser verdade e 7,7% não sabe opinar. Nesse sentido observamos que uma significativa porcentagem das docentes está equivocada com relação ao conceito de letramento e alfabetização.

Para Soares (2021a), “verifica-se uma progressiva, porém cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” E esse saber prático, está ancorado no saber teórico. Conhecimento que ele não pode se furtar em ter. Recorrendo a Freire (1997), estamos defendendo uma práxis amparada na ação e reflexão e ação. Desse modo entendemos que um professor ao decidir ser alfabetizador, subjaz que ele tenha noção do quão importante é sua escolha. Ademias, ao ensinar ele media o contato da criança com leitura e a escrita, ensinando-a a entender e compreender o mundo a sua volta.

Entendendo o letramento, na perspectiva de Soares (2021a), como um conceito complexo e diversificado, tendo em vista que as práticas sociais são heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita, e entendendo a perspectiva de Kleiman (2008) ao salientar que escola ainda é a principal agência de letramento, mas não é o único espaço legitimado para formação de práticas sociais de leitura e escrita, e nesse sentido, precisam ser consideradas outras agências de letramentos presentes na sociedade, *segui-mos abordando o letramento como um fenômeno maior que a alfabetização. Entretanto, afirmamos que é apenas na escola que a criança vai aprender a ser letrada*.

Considerando os resultados, percebemos que 76,9% concordam que há outras agências para o letramento, enquanto 25,1% das professoras entrevistadas, erroneamente entendem que a escola se configura como única agência de letramento. Indo ao encontro do ideário freiriano, cujo método de alfabetização parte das experiências de vida, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra

escrita e da compreensão do mundo. Como disse Freire (1997), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dessa forma, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada implicaria na leitura da realidade.

Concordando com as professoras, para Soares (2006), consideramos como agências de letramento, todas as instituições de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura. Nesse sentido consideramos que quaisquer contextos de inserção dos alunos, podem ser considerados como agências para o letramento. Contudo, interessante destacar que no espaço escolar, o professor de língua materna não é o único agente de letramento, professores de diferentes áreas devem proporcionar aos seus alunos oportunidades para que expressem coisas significativas.

Seguindo o entender de Kleiman (2008), que as atividades envolvendo o uso da língua, objetivando o uso de saberes, tecnologias e competências necessárias para sua realização, são consideradas como práticas de letramento. Assim, *entendemos que esses saberes também podem ser, como já dito, construídos fora do ambiente escolar, pois toda comunicação humana é perpassada pela linguagem*. Observando os resultados, 92,3% das entrevistadas, entendem que o sentido de letramento é plural e que estes constroem-se também, fora do ambiente escolar. Em detrimento de 7,7%, que tem entendimento contrário.

Na verdade, para Soares (2021b) essa necessidade de pluralização da palavra letramento, assim como dos fenômenos que ela designa, passou a ser reconhecida ao nomear diferentes aspectos cognitivos, culturais e sociais em função ora da escrita ora das diferentes formas de interação com o mundo, através da comunicação visual, auditiva, espacial. Nesse construto, é que ocorre a reconfiguração dos espaços de escrita e de seus mecanismos de produção, reprodução e difusão, configurando-se como diferentes letramentos. Por sua vez ressignificam a condição dos sujeitos que fazem uso destas, em suas práticas diárias de leitura e de escrita. A autora reafirma que letramento é um fenômeno plural, tanto historicamente quanto contemporaneamente, ou seja, diferentes letramentos ao longo do tempo e diferentes letramentos no nosso tempo.

Para Soares (2006), dominar leitura e escrita, ou ser alfabetizado somente, não é suficiente, é necessário fazer uso dessas linguagens de forma competente, ser capaz de envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita para exercer sua cidadania com plenitude. Com base na autora

afirmamos que “*Vivemos em um mundo grafocêntrico onde as habilidades de ler e escrever são consideradas imprescindíveis para garantir a plena cidadania.*” De acordo aos resultados colhidos, 76,9% das entrevistadas, entendem que saber ler e escrever suscitam uma melhor interação social. Já 23,1% não compartilham desse entendimento.

Por meio de suas vivências, as crianças têm contato com a língua escrita antes mesmo de irem à escola. Seja visualizando placas nas estradas, vendo seus pais escreverem recados ou através dos cartazes pendurados no supermercado. Nesse sentido, Magda Soares (2012), aponta que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a leitura e a escrita através do contexto das práticas sociais destas, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado simultaneamente.

Cumpramos salientar que para Soares (2006), a alfabetização é parte constitutiva da prática de leitura e escrita e em hipótese alguma não pode ter seu significado reduzido ou posto de lado, ou seja, não deve ficar diluída no processo de letramento, tendo em vista que ela também é uma forma de letramento. Assim, cunhar um fazer pedagógico buscando a constituição de sujeitos letrados não quer dizer que haja um descuido do trabalho mais específico com a alfabetização.

Posto que os processos de alfabetização e letramento são complexos, mas fundamentais para a inclusão social, o ensino do código linguístico na perspectiva do letramento rompe barreiras tradicionais que engessam a práxis. Assim *ao hipotetizarmos uma prática pedagógica pelo viés do letramento, numa turma de alfabetização, sugerimos a análise dos procedimentos da professora em relação ao ensino do código linguístico.* Desse modo, intencionamos o entendimento teórico/metodológico das docentes investigadas em relação a prática da docente hipotética.

A prática sugerida para análise consta da seguinte situação: *a atividade desenvolvida constava no trabalho com a letra V. Para isso a professora escreveu na lousa, “Eva viu a uva”. Em seguida, pediu a cópia da frase no caderno e leu-a com eles. Após esse passo, os alunos pintaram todos os “Vs” da frase. Em seguida, treinaram a vocalização da letra e escreveram sua família silábica. Para finalizar a aula, pediu aos alunos que repetissem o treinamento do som “V” em casa e, decorar a família silábica, pois posteriormente aprenderiam o som do Z.*

De acordo aos resultados, 69,2% das nossas entrevistadas, concebem que a suposta docente está equivocada, pois o ensino do código linguístico na perspectiva do letramento não desconsidera os diversos sentidos sociais da leitura e da escrita. Para 23,1%, a metodologia utilizada está correta, pois

os alunos precisam adquirir a técnica da escrita para depois trabalhar o letramento. Já para 7,7% delas, o método está adequado, pois o som do V é fácil e uma aula é o suficiente para os alunos o aprenderem.

Quando observamos de forma mais ampla, vemos que 30,8% das professoras alfabetizadoras reais, confundem uma prática pedagógica dinâmica e passível de sucesso e para esse dizer, nos amparamos em Soares (2021b), ao apontar que alfabetizar na perspectiva do letramento é mais que priorizar a aquisição da tecnologia da escrita, de forma pragmática, é ensinar a ler e escrever “*de dentro*” da vivência onde a escrita e a leitura estejam inseridas, e façam parte da vida do aluno.

De acordo com Kalantzis (2020), essa concepção tradicional de ensino ou herança do processo de alfabetização tem muitos aspectos restritivos. Nesse contexto, o aprendizado da leitura, por exemplo, faz menção a significados que foram pensados, de maneira linear, pois nesse caso, o processo de alfabetização, compreende a relação fonema-grafema, onde a ação da escrita se configura apenas como a tradução dos sons para imagens simbólicas da escrita. Estas formas rígidas de ensino, produz estudantes complacentes. Nas palavras da autora, são indivíduos que aceitam o que lhes é imposto como correto e que passivamente apreendem um determinado tipo de conhecimento que não poderia ser aplicado com facilidade em contextos distintos.

Sabendo que toda prática pedagógica, subjaz uma ou mais teorias e que a relação entre elas está centrada no diálogo entre ambas, o professor precisa entender que para ensinar, ele deve entender sobre o que e como ensinar. Portanto, dentre as competências que sustentam uma práxis pedagógica, está a teórica. Contudo, não basta apenas saber teorizar, é necessário juntá-las. Nesse sentido, o embasamento teórico é essencial para compreender a realidade que ele está inserido e essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando o profissional irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola.

Posta em voga a necessidade do saber teórico por parte do professor, afirmamos, propositalmente, no percurso da pesquisa, *que a alfabetização é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa em práticas sociais*. Nosso intuito foi que as docentes entendessem que a afirmação está equivocada, porque segundo Tfouni (2010), ao processo de alfabetização confere a aquisição do código alfabético e a aplicação desse código, socialmente, é de competência do letramento.

Em se tratando de um estudo interpretativista, entendemos com base nos resultados das respostas dadas que apenas 15,38%, ou seja, duas das

docentes alfabetizadoras compreendem a conceituação de alfabetização, ao confirmarem que a alegação feita por nós estava errada. Entretanto, 86,62% das alfabetizadoras envolvidas no processo pesquisação, ao considerarem nossa asserção correta, demonstram incoerência em relação aos preceitos teóricos sobre alfabetização e letramento.

A compreensão dos pressupostos teóricos acerca de letramento e alfabetização, são fundamentais para que o professor alfabetizador fundamente sua práxis. É o que diz Assolini (2021), a formação continuada e permanente seria um dos caminhos promissores para que o educador, possa, diariamente, elevar e aprimorar seu nível de alfabetização e letramento, condição basilar para o exercício de sua profissão. Ainda acerca da discussão, Paulo Freire (1997) afirma que uma teoria não determina uma prática, contudo ela serve para mantê-la ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um estudo interpretativista, o trato dos dados aqui expostos não parte de julgamentos ou observações levianas, uma vez que os resultados emergem da análise obtida através das respostas dadas pelas professoras inquiridas na pesquisa. Contudo são resultados colhidos em um recorte específico, histórico, social, econômico e pessoal, é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade.

Sabendo dos estudos acerca das falhas na qualidade da formação inicial e da ausência de formações continuadas para os docentes. Como esperado, os resultados apontam lacunas significativas no conhecimento teórico acerca de alfabetização e letramento, por muitas vezes as professoras analisadas mostraram-se incoerentes ao diferenciar seus aspectos conceituais, o que as leva consequentemente a equívocos no nível metodológico de suas práxis.

É importante também, reafirmar que uma prática docente mediada pela melindrosa relação teórico-metodológica no Brasil, se trona complexa, devido a falhas na formação inicial e continuada dos profissionais docentes, incluindo a dos professores universitários. No entanto é necessário enfatizar que essa relação, se faz indispensável, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos, ocorre a oferta de um ensino significativo aos alunos, pois tendo conexão e aplicação de metodologias é possível aprendizagem.

Também é importante salientar que um fazer pedagógico bem embasado, não se restringe apenas ao viés didático, da aquisição dos códigos da língua, por exemplo, mas deve priorizar também o aspecto social e político que estão presentes no chão da escola, como já afirmava Freire (1997), ao dizer que educar é uma relação interativa entre pessoas, na perspectiva de transformar realidades. É necessário que estejamos atentos às novas demandas que se instauram a cada dia na sociedade contemporânea.

Não estamos intencionalmente culpabilizando as profissionais envolvidas na reflexão, mas como já exposto, para chegamos uma solução eficaz à contradição que de estudar algo, na teoria de um jeito e ter a prática diferente, dependerá de um processo de total mobilização da sociedade, e uma constante luta dos profissionais da educação envolvidos, junto às autoridades legislativas e governantes, afim de que criem políticas públicas de incentivo à formação tanto inicial quanto continuada e de qualidade, além de currículos oriundos que valorizem as realidades diversas e que prova não a penas a igualdade, mas a equidade.

Salientamos também, através das palavras de Kalantzis (2020), que nenhuma mudança que possa transformar a cenário educacional, pode ser alcançada sem que haja uma ressignificação da profissão docente. No cenário atual, há uma demanda de aprendizes que enxergam o mundo de forma distinta daqueles de décadas atrás. Por exemplo, o uso das tecnologias de informação e comunicação, trouxeram novos sentidos e formas de interagir socialmente.

Ainda conforme a autora, é necessário que os docentes também revejam sua forma de interação com estes alunos, em vez de regurgitarem o conteúdo dos livros didáticos ou de cartilhas, deveriam criar condições nas quais seus aprendizes, possam aprender a ter responsabilidade sobre o próprio aprendizado, permanecendo como as fontes de conhecimento que já são, é preciso com certa urgência que os docentes assumam a condição de autoridade sem serem autoritários, sem estarem presos a manuais didáticos ou a planos de aula sem sentido para os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.C. A (in)satisfação dos professores. In: Estrela MT, organizador. Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora; 1997. p. 81-116.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Alfabetização e letramento: uma abordagem discursiva. IN: Revide; 2021. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/alfabetizacao-e-letramento-uma-abordagem-discursiv/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2020.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. et. al. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. IN: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 683 – 710 out./dez.2015 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & Educação. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: acesso 29/04/2021.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. Bernadete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. Revista Época. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. 7ª edição, São Paulo, Atlas, 2019.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

KALANTZIS, Mary. Et al. Letramentos. Tradução: Peterson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicap, 2020.

ROJO, Roxane Helena R. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

_____. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. Letramento: um tema de três gêneros. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. IN: Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/29099/21313/0>.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. 2000.

TFOUNI, Leda Verdini. Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

NÓVOA, Antônio. O Regresso dos Professores. Pinhais: Melo, 2011.

ALGUNS SIMULADORES VIRTUAIS QUE PODEM SER INSERIDOS NO ENSINO DE FÍSICA PARA AUXILIAR A PRÁTICA DOCENTE E MINIMIZAR A NECESSIDADE DE LABORATÓRIOS DIDÁTICOS

JOSÉ RONALDO DOS SANTOS

Mestrando do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, ronnaldojr@outlook.com;

JOSÉ JAMILTON RODRIGUES DOS SANTOS

Doutor pelo Curso de Física da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jAMILTONRODRIGUES@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns dos simuladores virtuais que podem ser inseridos no Ensino de Física do Nível Básico ao Superior, como uma ferramenta introdutória aos laboratórios didáticos ou como um aparato que possa subsidiar a prática docente. A presente pesquisa é um estudo bibliográfico, exploratório e qualitativo com o intuito de apresentar aos docentes de Física alguns dos simuladores virtuais, suas finalidades e aplicações no Ensino de Física, para os auxiliares no enfrentamento do enorme desafio que é buscar alternativas de interatividades que que criem um ambiente estimulem o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e que simultaneamente abriguem o conteúdo, com um aprofundamento adequado ao Ensino de Física.

Palavras-chave: Simuladores Virtuais, Ensino de Física, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Física no Brasil “está em crise. A carga horária semanal que chegou a 6 horas-aula por semana, hoje é de 2 ou menos e as aulas de laboratório praticamente não existem (MOREIRA, 2018, p.73)”. A utilização de laboratórios didáticos voltados para o Ensino de Física, por melhor que sejam para a formação do discente, é insipiente ou mesmo são inexistentes nas escolas ou universidades.

É nesse contexto que podemos considerar os simuladores virtuais como alternativas para minimizar a necessidade destes laboratórios didáticos ou como uma ferramenta introdutória para os mesmos, aplicados ao processo de ensino; observado como uma tentativa de cooperar com a formação discente através do desenvolvimento das competências científicas e tecnológicas. Advertido que as simulações virtuais podem ser utilizadas pelo docente para proporcionar um ambiente motivacional para os discentes, de modo que eles além de efetuar as simulações possam realizar modelagem, ou seja, alterar as características e parâmetros dos modelos científicos.

Simuladores virtuais podem motivar os alunos e contribuir para o desenvolvimento de competências científicas e tecnológicas: (1) os alunos podem modificar características de modelos científicos; (2) podem criar modelos computacionais; (3) podem fazer experimentos sobre fenômenos não observáveis diretamente (MOREIRA; STUART, VIANNA, 2010, p.2).

De acordo com Moreira, Stuart e Vianna (2010), essa alternativa metodológica contribui para que os discentes possam desenvolver competências científicas e tecnológicas estabelecidas pela BNCC 2017 para o Ensino de Física no Nível Médio, como também pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem através de ferramentas didáticas.

Os simuladores virtuais também são ferramentas com potencial de simular fenômenos que só poderiam ser visualizados em laboratórios didáticos tradicionais, por essa finalidade o docente pode utilizá-las para que o aluno possa visualizar, interagir, modelar e criar os próprios modelos baseando-se nos fenômenos físicos, ou seja, os alunos podem criar simulações utilizando objetos distintos para simular um fenômeno físico, objetivando a capacidade de relacionar a teoria à prática.

Assim, os simuladores virtuais podem ser utilizados não apenas para realizar simulações de modelos prontos, mas permite que o discente possa criar seus próprios modelos baseando-se nas instruções do professor ou na demonstração de como realizar as simulações utilizando essas ferramentas educacionais, de modo que podem ser utilizadas em laboratórios de informática, utilizando os smartphones dos alunos ou de forma demonstrativa; nessa conformidade podem ser inseridas ao ensino como uma possibilidade de melhorar o Ensino de Física.

Observada a necessidade de uma adequação do ambiente escolar para o seu efetivo emprego, o que pode se caracterizar como um limitante para o uso da ferramenta; o uso de Data Show e Desktop, por exemplo, pode se tornar uma barreira para a aplicação de uma proposta voltada para as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e o uso de simuladores virtuais.

Por outro lado, de acordo com Medeiros e Medeiros (2002), o excesso de utilização de simulações virtuais pode ser tendencioso, sendo que nem os simuladores virtuais e nem tão pouco os laboratórios tradicionais podem garantir qualquer mudança conceitual, semelhante a possíveis interpretações de variados aspectos reais ou virtuais, no caso das simulações.

Simulações computacionais, modelagem computacional, laboratórios virtuais deveriam estar naturalmente integrados ao ensino de Física no século XXI. Celulares também poderiam fazer parte dessa tecnologia que deveria permear o ensino de Física nos dias de hoje (MOREIRA, 2018, p. 76).

Espera-se, através deste estudo, que os docentes na área de Física incluam os simuladores virtuais no Ensino de Física no Nível Básico com intuito de minimizar a necessidade de laboratórios didáticos e para possibilitar que os discentes tenham contato com os modelos virtuais dos experimentos físicos associando teoria-à-prática. E também espera-se ser um guia dos simuladores virtuais que podem ser utilizados no Ensino de Física deste os conteúdos da Mecânica Clássica até da Mecânica Quântica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo exploratório e bibliográfico sobre os simuladores virtuais que podem ser utilizados no Ensino de Física no Nível Básico. De acordo com Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica implica

em um conjunto ordenado de procedimentos buscando por soluções, atento ao objeto de estudo, desta maneira, a pesquisa bibliográfica não pode ser realizada de maneira aleatória. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica deve ser realizada de maneira precisa para solucionar problemas conhecidos como também para explorar novas áreas onde os problemas não se tornaram suficientemente claros.

Deste modo, se faz necessário uma pesquisa exploratória junto com um estudo bibliográfica para conhecer mais a fundo como os simuladores virtuais que podem ser inseridos no Ensino de Física na Educação Básica. De acordo com Gil (2002, p.1) a pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. A utilização da pesquisa bibliográfica e exploratória nos dá uma visão mais ampla e precisa dos simuladores virtuais, possibilitando a identificação dos simuladores virtuais que são desenvolvidos para o Ensino de Física e os que podem ser adaptados e implementados ao ensino.

SIMULADORES VIRTUAIS NO ENSINO DE FÍSICA

Os simuladores virtuais podem ser inseridos ao ensino de física da seguinte forma: (1) como ferramenta introdutória aos laboratórios didáticos; (2) uma tentativa de suprir a necessidade de um laboratório didático e (3) ferramenta auxiliar a prática docente. Destacamos os principais simuladores virtuais que podem ser aplicados ao Ensino de Física.

PhET Colorado

De acordo com a plataforma digital *PhET Interactive Simulations* é um projeto da Universidade do Colorado Boulder sem fins lucrativos. Foi fundada em 2002 pelo físico, laureado em 2001 com o prêmio Nobel de Física, Carl Wieman com o intuito de possibilitar uma nova ferramenta para o Ensino da Ciência; o *PhET* logo expandiu sua atuação para outras áreas das Ciências. No momento presente o programa *PhET* é dirigido por Kathy Perkins, responsável por torná-lo mundialmente conhecido; Wieman ocupa hoje o cargo de Consultor Sênior.

Atualmente a plataforma de simulação virtual *PhET Interactive Simulations* possui cerca de 98 simuladores voltados para o Ensino de Física, além de possuir simulações nas áreas da química, biologia, ciências da terra e também na matemática. Os simuladores do *PhET Colorado* contam com

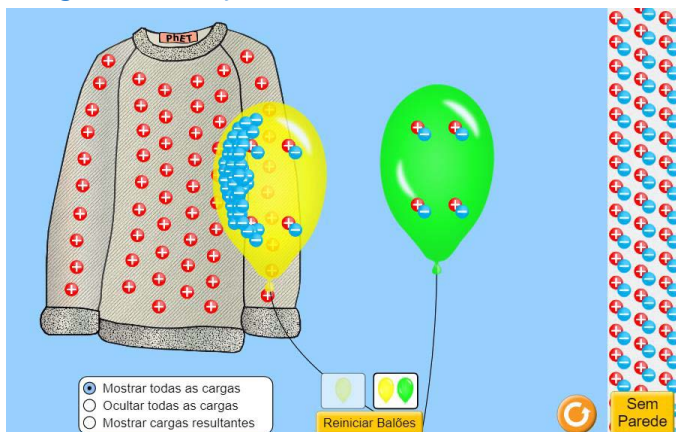
interfaces dinâmicas e chamativas e de fácil manuseio, sendo que a plataforma online oferece propostas de atividades simulacionais para orientar e facilitar o trabalho do docente. De acordo com Wieman, Adans e Perkins (2008), o projeto PhET Colorado (<http://phet.colorado.edu/>) executa simulações através de navegadores da Web padrão e podem ser integradas em uma palestra, usadas com laboratórios ou como tarefas de casa, ou usadas como recursos informais.

De acordo com Wieman, Adams, Loeblein e Perkins (2010), as simulações virtuais do PhET são amplamente utilizadas no ensino de física e química, podendo ser utilizadas em muitos e diferentes configurações educacionais, incluindo palestras, atividades individuais e em grupos, atividades extra-classe e em laboratórios didáticos. Possibilitando a utilização do mesmo em cenários, âmbitos, modalidades e com intuítos diferentes.

As simulações virtuais do *PhET Colorado* são ferramentas “dinâmicas, interativas e projetadas para apoiar a investigação com orientações explícitas (MOORE, HERZOG e PERKINS, 2013, p.259)”, sendo executadas através dos navegadores Web padrão dos computadores, e para a utilização de algumas das simulações se faz necessário a instalação do *Software Java*. Os simuladores PhET também podem ser executados nos aparelhos celulares de forma gratuita e para ter todas as simulações disponíveis nos smartphones se faz necessário o download do aplicativo PhET que atualmente é comercializada para aparelhos celulares com o sistema operacional Android, vale ressaltar que essas simulações não podem ser executadas nos navegadores Web dos smartphones.

Wieman, Adams, Loeblein e Perkins (2010), as estratégias básicas para a utilização das simulações virtuais do PhET Colorado correspondem para um ensino eficaz, seguindo as seguintes diretrizes para a criação de atividades baseadas em investigação: (1) definir objetivos específicos de aprendizagem; (2) encorajar os alunos a usarem a criação de sentido e raciocínio; (3) conectar-se e desenvolver o conhecimento prévio dos alunos e compreensão(incluindo a abordagem de possíveis equívocos); (4) conectar-se e compreender as experiências do mundo real; (5) estimular atividades colaborativas produtivas; (6) não restrinja abertamente a exploração do aluno; (7) exigem raciocínio/ criação de sentido em palavras e diagramas (ou seja, múltiplas representações); e (8) ajudar os alunos a monitorar sua compreensão.

Imagem 1: simulação PhET- Balões e Eletricidade Estática.



Fonte: O próprio autor.

Observando a imagem 1 com as diretrizes descritas por Wieman, Adams, Loeblein e Perkins (2010), podemos dizer que os simuladores do *PhET Colorado* possuem interfaces dinâmicas e interativas, utiliza a representação virtual de objetos que os alunos conhecem e permitem que o aluno explore a ferramenta educacional e possam compreender as experiências do mundo real.

As simulações do *PhET Interactive simulations* podem auxiliar os discentes a construir uma compreensão conceitual da Ciência, especificamente ao mostrar o abstrato para os alunos, que alguns fenômenos físicos possuem um alto nível de complexidade e abstração, a utilização de analogia e níveis efetivos de orientações com simulações, de forma dinâmica e interativa. auxiliam os discentes na compreensão dos conceitos científicos por trás dos experimentos virtuais.

As simulações virtuais são ambientes animados, interativos e parecidos com jogos em que os alunos aprendem através da exploração. Nessas simulações, enfatizamos os fenômenos da vida real e a ciência subjacente e procuramos tornar os modelos visuais e conceituais de físicos especialistas acessíveis aos estudantes. Utilizamos uma abordagem baseada em pesquisa em nossas descobertas que incorporam design de pesquisas anteriores e em nossos próprios testes para criar simuladores que apóiam o envolvimento dos alunos e a compreensão dos conceitos de física (PERKINS, et al., 2006, **tradução nossa**).¹

¹ PERKINS, et al., 2006.

As simulações do *PhET* voltadas para o Ensino de Física são criadas por físicos especialistas que desenvolvem as interfaces semelhantes a dos jogos nos quais os alunos aprendem através da exploração, além de também buscar o envolvimento dos discentes e subsidiam a compreensão dos conceitos físicos.

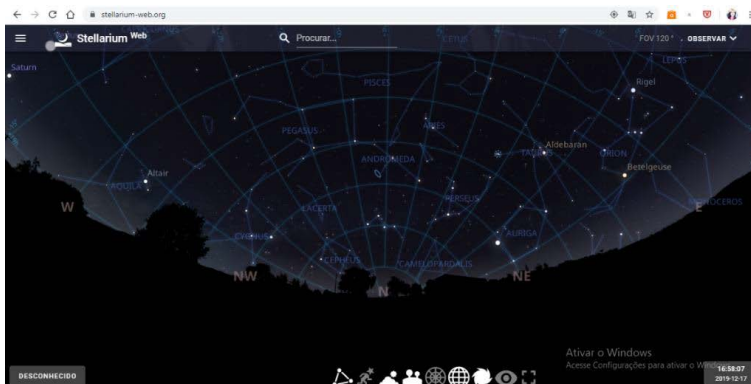
Stellarium

O simulador astronômico virtual *Stellarium* é um planetário de código aberto para computadores, ele possui uma versão gratuita para os computadores e uma versão privada para aparelhos celulares com sistema operacional Android e IOS.

O *Stellarium* possui diversos recursos, como; catálogo padrão de mais de 600.000 estrelas, catálogo extra com mais de 117 milhões de estrelas, catálogo padrão com cerca de 80.000 objetos do espaço profundo, catálogo extra com mais de 1 milhão de objetos do espaço profundo, asterismos e ilustrações das constelações, constelações de mais 20 culturas diferentes, imagens de nebulosas (catálogo *Messier* completo), via láctea realista, atmosfera, do Sistema Solar e seus satélites, exoplanetas, dentre outros.

A sua interface admite zoom, controle de tempo, mudança de idioma, projeção olho-de-peixe para redomas de planetários, projeção esférica-espelhada para sua própria redoma de baixo custo, controles de teclado extensíveis e de telescópios.

Imagem 2: Interface online do *Stellarium*.



Fonte: Próprio autor.

O simulador astronômico *Stellarium* permite a visualização de grades equatorial e azimutal, estrelas cintilantes, estrelas cadentes, caudas de cometas, simulação de cintilação de satélites iridium, simulação de eclipses, simulação de supernova e nova, cenários 3D, terrenos personalizáveis com projeções panorâmicas e esféricas.

O *Stellarium* é um programa gratuito, de código-fonte aberto, que se constitui, segundo nossa interpretação, em um OVA (objetos virtuais de aprendizagem) com ampla capacidade para explorar aspectos relacionados à Astronomia. Ele permite mostrar o céu em condições muito próximas às reais, simulando o que podemos ver à vista desarmada ou empregando instrumentos astronômicos. Além disso, disponibiliza informações acerca dos corpos celestes¹ e também possibilita a visualização do céu a partir de ambientes como Marte, Lua e Oceanos, ou de sua própria residência ou escola, dependendo da versão empregada (LONGHINI, 2010, p.435).

Com os diversos recursos oferecidos pelo *Stellarium*, esta ferramenta é capaz de simular o céu de forma realista e em três dimensões, semelhante ao que se pode enxergar a olho nu ou mesmo com auxílio de telescópio. O *Stellarium* além de ser utilizado no campo da Astronomia, também pode ser utilizado para auxiliar no ensino-aprendizagem de Ciências.

As possibilidades de exploração desse software são inúmeras, tornando-o um valioso objeto de ensino e de aprendizagem para o ensino de Ciências, Geografia e, mais especificamente, no campo da Astronomia. O *Stellarium* diferencia-se de outros OVA por não trazer situações-problema pré-determinadas. Ao se constituir como uma ferramenta aberta e de múltiplas possibilidades, propicia ao professor criar desafios ou questões para explorar temáticas relativas à Astronomia (LONGHINI, 2010, p. 436).

O *Stellarium* não possui situações-problemas pré-estabelecidos como alguns simuladores virtuais, mas possibilita que o docente crie situações-problemas e desafios, baseando-se nas inúmeras possibilidades de exploração desta ferramenta no ensino, principalmente nas temáticas relacionadas à Astronomia.

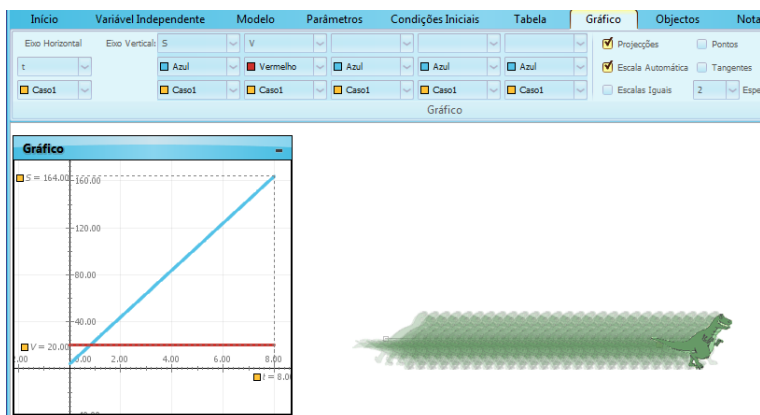
Para obter acesso ao simulador astronômico virtual *Stellarium*, a homepage (<https://stellarium.org/pt/>) oferece *download* gratuito deste programa; o qual possui diversas versões, sendo a mais recente (0.16.1). Por permitir a utilização *off-line*, as atividades na ferramenta *Stellarium* podem ser

realizadas em computadores sem acesso à internet, sem nenhum tipo de prejuízo.

Modellus

É um *software* de simulação e modelagem virtual, destinado ao ensino -aprendizagem da Física. Para a utilização desta ferramenta não é necessário possuir conhecimentos sobre programação, esta ferramenta geralmente é utilizada pelo professor como um ambiente virtual para apresentar e ilustrar determinado fenômeno físico. Também pode ser usado como recurso para explorar um modelo matemático de um determinado fenômeno físico, possibilitando a modificação dos parâmetros, condições iniciais e outros aspectos.

Imagem 3: Simulação e modelagem sobre cinemática utilizando o software modellus.



Fonte: <https://docplayer.com.br/>

Analisando a imagem 3, podemos perceber que além das simulações realizadas no *Modellus* serem baseadas em equações matemáticas idênticas ou parecidas com as equações escritas no cotidiano dos discentes, esta ferramenta apresenta os resultados na forma de gráficos e tabelas. Facilitando a montagem e das animações e a criação de medidas de distâncias e ângulos sobre uma imagem. Além disso, o *Modellus* possibilita que o discente possa criar suas próprias simulações alterando os parâmetros ou utilizar outras simulações criadas por terceiros.

Buscando evidenciar as potencialidades do *Modellus*, Teodoro (1998 apud ARAUJO, 2002, p.8) o analisa através de dois pontos de vista: (1) computacional, o programa *modellus* é visto como um micromundo no computador tanto para os estudantes quanto para os professores. Onde o usuário pode escrever modelos matemáticos, quase sempre da mesma forma que a manuscrita do cotidiano; (2) educacional, o programa de modelagem e simulação virtual incorpora dois modos o expressivo e exploratório das atividades de aprendizagem. O modo expressivo é onde o aluno cria seus próprios modelos matemáticos e o modo exploratório o aluno utiliza o modelo de outro para visualizar a simulação do fenômeno físico e analisar as grandezas contidas no problema.

O programa *Modellus* utiliza linguagem matemática simples para a criação dos modelos físicos, além de possuir uma interface comum e sóbria, ele pode ser considerado como um modelador virtual capaz de fazer modelagem e animação múltiplas de objetos concretos e abstratos.

Crocodile Clips

O *crocodile clips* são laboratórios virtuais voltados para o ensino de matemática, química e física, estando disponíveis apenas para computadores com o sistema operacional Mac e Windows.

Segundo Ing, González e Landa (2011 apud LIZAR, 2015, p.25, **tradução nossa**), os programas projetados por *crocodile clips* são usados em todo o mundo e abrangem diferentes campos da educação, como:

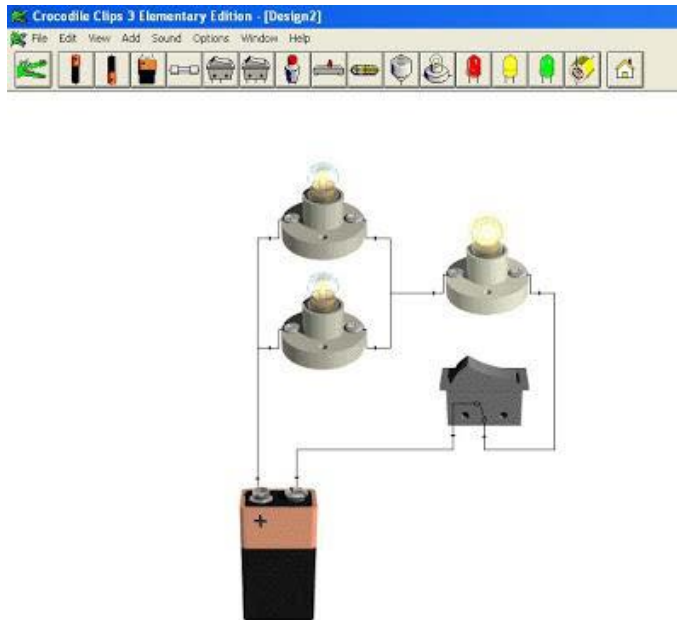
- *Crocodile Physics*: é um simulador que permite experimentos em eletricidade, movimento, força, óptica e ondas;
- *Crocodile Chemistry* é um laboratório virtual de química e a *Crocodile Technology* é um simulador de sistemas de controle e circuitos elétricos, eletrônicos e mecânicos.²

Além de abranger as diversas áreas da Física, podemos perceber que as simulações realizadas no *Crocodile Clips* utilizam objetos similares ao do

2 Segundo Ing, González e Landa (2011 apud LIZAR, 2015, p.25) los programas diseñados por crocodile clips se utilizan em todo el mundo y abarcan diferentes campos de la educación, como: Crocodile Physics es un simulador que permite realizar experimentos de electricidad, movimiento, fuerza, óptica y ondas.

cotidiano dos alunos, tornando a interface do simulador dinâmica e interativa, observe a imagem 4.

Imagem 4: Simulação interativa sobre eletromagnetismo utilizando *Crocodile Clips*.



Fonte: <https://www.softlookup.com>

A empresa *crocodile clips* desenvolveu um software educacional voltado para o Ensino de Ciências e suas tecnologias; atualmente está ferramenta está disponível em nove idiomas. Esse laboratório virtual é um recurso educacional voltado para manipulação de professores e não é gratuita. “Em primeiro lugar, deve-se notar que a

O Crocodile Chemistry es un laboratorio de química virtual e o Crocodile Technology es un simulador de sistemas de control y circuitos eléctricos, electrónicos y mecánicos.

Crocodile Clips é uma empresa que projeta e vende software de suporte como recurso educacional para professores (LIZAR, 2015, p. 25, **tradução nossa**).³

3 Em primer lugar hay que indicar que Crocodile Clips es una empresa que diseña y vende software de apoyo como recurso educativo para el profesorado (LIZAR, 2015, p. 25).”

Por ser uma ferramenta comercializada e desenvolvida como um recurso para os professores, o *software crocodile clips* não é acessível para os alunos, apesar de ser uma ferramenta de fácil manuseio e indicada por diferentes autores.

GeoGebra

O *software GeoGebra*, cujo nome vem da junção de geometria e álgebra, é uma ferramenta gratuita e escrita na linguagem Java estando disponível para a utilização nas diferentes plataformas, incluindo tablets, smartphones e computadores, podendo ser executada diretamente na internet (*online*) ou através do *download* da ferramenta para ser executada nas redes de computadores escolares ou *off-line*.

O aplicativo exclusivo para o aluno pode ser usado em qualquer plataforma (MS Windows, Unix, Linux, MacOS) e o GeoGebra pode até ser iniciado diretamente da Internet, eliminando procedimentos complicados de instalação ou atualização que são especialmente úteis para redes de computadores nas escolas (HOHENWARTER, FUCKS, 2004, p.4, **tradução nossa**).⁴

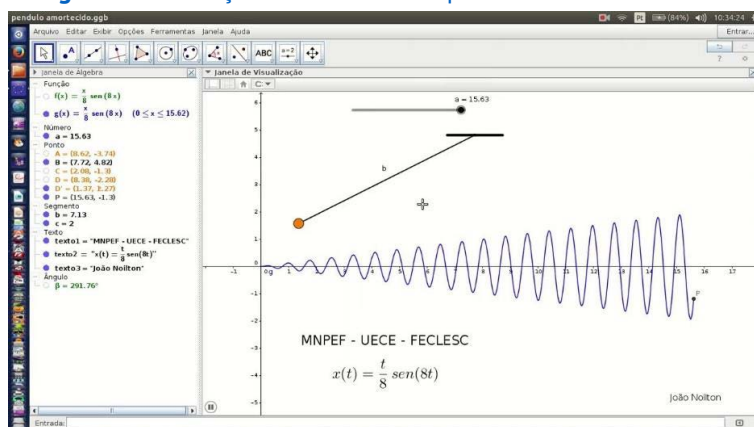
Desenvolvido em 2001 por Markus Hohenwarter, o *software GeoGebra* é a combinação dos conceitos de geometria e álgebra; nele também é possível trabalhar com tabelas, gráficos, estatísticas e cálculos, assim como os conteúdos da Física e a matemática por trás dos fenômenos físicos.

O software GeoGebra combina os conceitos da geometria e álgebra em uma interface amigável e intuitiva, permitindo ao professor uma rápida e eficaz implementação de códigos para apresentação de temas em diversas áreas.[...] Dado que a física, nos diferentes níveis de ensino, se vale desses conteúdos e ferramentas da matemática é, então, natural que seus conteúdos possam ser explorados utilizando o GeoGebra(SOARES, CARMO, 2016, p.28).

4 The student-alone application can be used on any platform (MS Windows, Unix, Linux, MacOS) and GeoGebra may even be started directly from the Internet eliminating complicated installation or upgrade procedures which is especially useful for computer networks in schools (HOHENWARTER, FUCKS, 2004, p.4).

Nos diferentes níveis de ensino de física, contamos com conteúdos de álgebra, geometria, cálculos, tabelas, estatísticas e gráficos para o entendimento de conceitos físicos e solução de problemas. Desta maneira, é possível a utilização e exploração do *software GeoGebra* no ensino de física, sendo que a o ensino de física se vale desses conteúdos e ferramentas matemáticas, note a figura 5.

Imagem 5: Simulação do Pêndulo Simples utilizando o GeoGebra.



Fonte: João Noilton.

Segundo Soares e Carmo (2016) o *GeoGebra* permite a inserção de elementos que são algebricamente guiados por um procedimento interativo. Essa interatividade permite que o professor de Física desenvolva aplicações de caráter dinâmico, isto é, possível de criar elementos que se movam. Desta maneira, os fenômenos físicos que poderiam ser trabalhados apenas na lousa pelo docente, com o auxílio da ferramenta *GeoGebra*, podem ser trabalhados na sala de aula de forma demonstrativa ou no laboratório de informática, dando autonomia ao aluno para explorar a ferramenta.

“O uso do GeoGebra no Ensino de Física no Ensino Médio, permite ao professor explorar a matemática por trás do fenômeno físico, por mais avançada que esta seja, sem eventualmente omiti-la (SOARES, CARMO, 2016, p.30).”

O GeoGebra possibilita que o docente trabalhe a matemática que está por trás de cada experimento virtual. Assim, o docente pode trabalhar os conceitos físicos através de simulações virtuais, sem omitir a matemática por trás deles ou necessitar ir ao quadro e trabalhar a matemática separada do experimento virtual, além de possibilitar que o aluno tenha autonomia

para explorar a matemática que está contida no modelo elaborado pelo mesmo.

Multisim

O *MultiSim* é um software educacional comercializado pela indústria *National Instruments*. Esta ferramenta foi projetada para o ensino-aprendizagem de circuitos elétricos e para a pesquisa de eletrônica digital, analógica e de potência. Este software possui uma interface intuitiva que ajuda os educadores a relacionar a teoria à prática dos circuitos, de maneira a melhorar a compreensão dos conceitos teóricos.

“O MultiSim, comercializado ainda nos dias de hoje pela National Instruments, é uma ferramenta de simulação de circuitos elétricos que, à semelhança de muitos outros programas do mesmo tipo, tem como base SPICE (DUARTE, TAVARES, MENDONÇA, 2016, p.5)”.

Este *software* foi pensado e desenvolvido para fins acadêmicos, como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de circuitos elétricos, subsidiando as necessidades dos circuitos reais montados e estudados nos laboratórios didáticos.

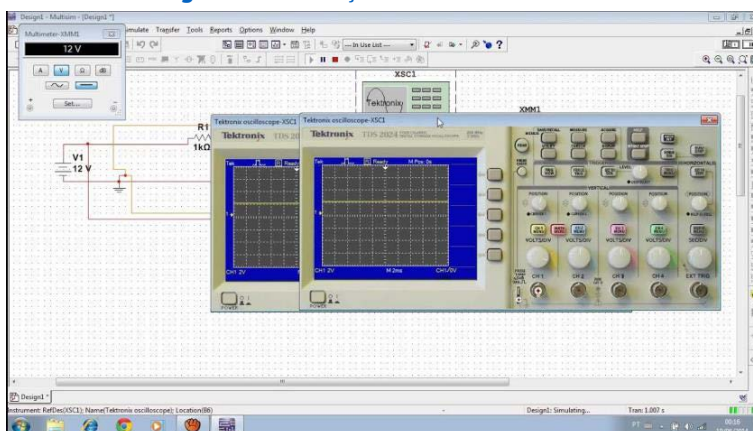
Este software apresenta graficamente os instrumentos e componentes de medição dos circuitos elétricos de forma laboratorial. O *MultiSim* é um laboratório virtual destinado a simulação de circuitos elétricos capaz de suprir as necessidades de um laboratório físico e facilitar o ensino-aprendizagem.

O MultiSim possui as vantagens dos simuladores clássicos quando se trata de extrair resultados do comportamento dos circuitos em diferentes regimes de operação (simulações CC, CA, transitórias, etc.). Por outro lado, este software possui um ambiente gráfico ideal do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. Isso se deve ao fato de que, diferentemente de outros simuladores padrão (também gráficos e altamente úteis como PSPICE e ORCAD), possui bibliotecas de instrumentação (geradores de sinais, osciloscópios, analisadores de espectro etc.) cujas interfaces gráficas são idênticas aos instrumentos de laboratório (GIL, FERNÁNDEZ, 2010, p. 2-3, **tradução nossa**).⁵

5 MultiSim cuenta con las ventajas de los simuladores clásicos a la hora de extraer resultados del comportamiento de los circuitos em diferentes regimes de peración (simulaciones DC, AC, transitórios, etc.). Por outro lado, dicho software dispone de um entorno gráfico óptimo desde el punto de vista del aprendizaje del alumno. Ello es debito a que, a diferencia de otros

O *MultiSim* é um simulador desenvolvido especificamente para os estudos de circuitos elétricos, possuindo uma vantagem sobre os demais simuladores, quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de circuitos elétricos. O software é um laboratório virtual que possui uma biblioteca de instrumentos de medida virtuais que podem ser utilizados como os instrumentos reais, além de possuir uma interface gráfica que possibilita o discente realizar experimentos virtuais como realizaria os reais nos laboratórios didáticos.

Imagem 6: Simulação utilizando o *MultiSim*.



Fonte: Kauê Orlando.

Observando a figura acima, podemos perceber que o simulador *MultiSim* possui aparatos idênticos aos de um laboratório real, dando uma vantagem sobre os outros simuladores além de possibilitar que os discentes simulem e modelem esta ferramenta metodológica sem se distanciar dos experimentos reais.

Algodo

Este *software* educacional é um dos produtos pode ser executada no Windows e no Mac OS, estando disponível para *downloads* gratuitamente

simuladores estándar (también gráficos y de gran utilidade como PSPICE y ORCAD), dispone de librerías de instrumentación (generadores de señal, osciloscopios, analizadores de espectros, etc.) cuyas interfaces gráficas son idénticas al instrumental del laboratorio. Por lo tanto, además de realizar los esquemáticos con componentes discretos habituales en un laboratorio (resistencias, capacidades, diodos, etc.), los alumnos tiene la posibilidad de ejecutar las simulaciones manipulando un instrumento virtual con el mismo aspecto que el instrumento de medida del que se dispone físicamente (GIL, FERNÁNDEZ, 2010, p. 2-3).

em <http://www.algodoo.com/download/>. A simulação realizada neste software é interativa, incluindo integradores mecânicos variacionais e métodos numéricos de alto desempenho.

O software Algodoo da Algorix Simulation é livre para simulação 2D, que possui um ambiente interativo, onde é permitido criar cenários de experimentos virtuais como desenhos animados, mas tendo como feedback as equações e as propriedades físicas implementadas para as simulações (SILVA, JÚNIOR, et al., 2016, p. 719).

Com este software educacional pode-se criar diversas simulações utilizando as ferramentas de desenhos simples como correntes, cordas, planos, caixas, polígonos, pincéis, círculos, engrenagens, fluidos, molas, dobradiças, motores, propulsores, raios de luz, traçadores e lentes. *Algodoo* também permite explorar diferentes parâmetros como gravidade, atrito, restituição, refração, atração, etc. Além de ser uma ferramenta que abrange as diversas áreas da física, ela também é de fácil manipulação.

De acordo com Frasson e Junior (2016), para o docente realizar simulações utilizando o *Algodoo* não necessário conhecimentos específicos de programação, está ferramenta se torna de fácil manuseio, possibilitando que o aluno tenha uma rápida adaptação. Mas é necessário tempo para explorar a ferramenta e se dedicar ao entendimento a partir da interação e visualização do fenômeno físico através das simulações de forma lúdica e interativa, percebemos isso observando a figura 7.

Imagem 7: Simulação de forma lúdica e interativa utilizando o *Algodoo*.



Fonte: Física raíz.

O *Algodoo* possui uma interface atrativa, é a ferramenta recomendada para os discentes de todas as idades, possibilitando que os discentes possam manusear a ferramenta no âmbito escolar ou em casa, usando objetos virtuais diferentes para testar hipóteses estabelecidas pelo docente ou por curiosidade do mesmo.

Por não necessitar de conhecimentos específicos de programação, o *Algodoo* se torna uma ferramenta de fácil manuseio, possibilitando que o aluno tenha uma rápida adaptação. Mas é necessário tempo para explorar a ferramenta e se dedicar ao entendimento a partir da interação e visualização do fenômeno físico através das simulações de forma lúdica e interativa.

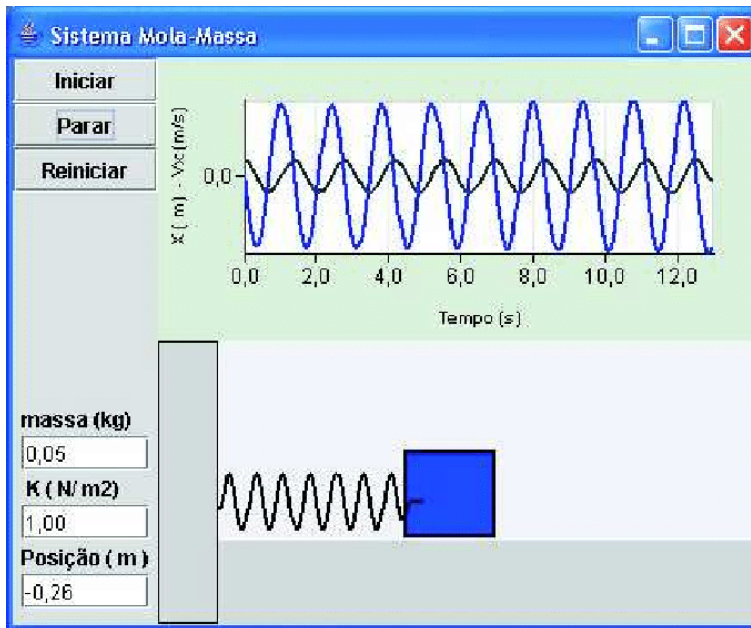
Easy Java Simulations

A ferramenta EJS (*Easy Java Simulations*), desenvolvida por Francisco Esquembre faz parte do projeto *Open Source Physics*, direcionada ao ensino e pesquisas na área de Ciências, onde o docente e/ou pesquisador devem possuir conhecimentos básicos em programação computacional na linguagem *Java* ou *Javascript* para serem capazes de criarem simulações interativas para fins de ensino-aprendizagem de Ciências.

O programa EJS é direcionado aos alunos de ciência, professores ou pesquisadores que tenham o conhecimento básico de programação de computadores, mas que não possuem o tempo necessário para criar uma simulação gráfica completa. A ideia principal dos autores de EJS é a de que ele foi criado e desenvolvido para permitir a qualquer pessoa, envolvida no processo de simulação, concentrar o máximo de seu tempo em escrever e refinar algoritmos, segundo modelos científicos, e dedicar o menor tempo nas técnicas de programação (GONÇALVEZ, 2011, p. 28-29).

Além dos conhecimentos em programação para criar as próprias simulações, é preciso de tempo para escrever algoritmos capazes de criar simulações virtuais mais elaboradas e próximas dos modelos científicos. Por necessitar de uma disposição de tempo para programar na linguagem *Java* e criar simulações gráficas completas, foi desenvolvida a ferramenta EJS para facilitar e agilizar essas criações.

Imagem 8: Simulação de massa mola utilizando o EJS.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Observando a figura 8, podemos perceber que a interface do EJS não é tão chamativa como os demais simuladores descritos anteriormente e as construções das simulações não são tão fáceis e rápidas, alguns dos docentes e alunos não possuem conhecimentos específicos sobre a linguagem computacional, dificultando a criação das simulações.

“Como já referido, com o propósito de tornar mais fácil e rápida a construção de simulações utilizando *Java*, foi desenvolvida a ferramenta EJS (FIGUEIRA, 205, p.614).” As construções das simulações não são tão fáceis e rápidas, alguns dos docentes e alunos não possuem conhecimentos específicos sobre a linguagem computacional, dificultando a criação das simulações e necessitando de um tempo maior para que o professor ensine os comandos básicos aos alunos, para que sejam capazes de criar a simulação desejada ou apenas entregar os algoritmos para criação e execução da simulação.

Scratch

É um ambiente de programação visual que permite que o usuário tenha autonomia para criar projetos de multimídia. “Com o *Scratch* pode-se criar

uma ampla gama de projetos tais como histórias animadas, jogos e simulações (SOUZA, DENIS, FERNANDES, 2015, p.3).”

Para a criação de projetos e que explorem a ferramenta *Scratch* com o mínimo de dificuldade se faz necessário conhecimentos atuais de programação, podendo ser utilizado por todas as faixas etárias e aplicados em diversas áreas de Ensino.

O Scratch é uma ferramenta gratuita desenvolvida para crianças e adolescentes, mas que vem sendo utilizado por pessoas de diferentes faixas etárias, que permite que seja aplicado em uma série de diferentes projetos pedagógicos, que possibilita crianças e jovens e aprenderem programação desde cedo, possibilitando ser aplicada em diferentes disciplinas de forma multidisciplinar Batista(et al., 2015, BATISTA, JUNIOR, et al., 2016, p.567).

O *software Scratch* está disponível para Windows, Linux, Mac, possuindo uma versão Junior que está disponível para download para smartphones e tablets que possuem os seguintes sistemas operacionais: IOS e Android.

Imagem 9: Simulação Interativa utilizando o Scratch.



Fonte: TechTudo.

Por ser um software gratuito e disponível em todos os sistemas operacionais, o *Scratch* é uma ferramenta acessível para os professores e alunos sendo possível trabalhar com ela dentro e fora da sala de aula. Sendo que

existe a necessidade que no mínimo o docente possua conhecimentos de programação para que ele seja capaz de criar histórias animadas, simulações, jogos e orientar os discentes para que eles possam realizar as simulações alterando os parâmetros e explorando a ferramenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios que o docente da disciplina de Física de Educação Básica são as metodologias e ferramentas educacionais que podem auxiliar o discente no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de simuladores virtuais além de poder auxiliar a prática docente também possibilita que os discentes possam interagir virtualmente com os experimentos, associando a teoria-a-prática.

As simulações virtuais podem ser ferramentas educacionais eficazes para o aprendizado dos discentes, podendo melhorar o currículo da disciplina. Com base nessa afirmação, o princípio norteador desse trabalho é apresentar uma lista de alguns simuladores virtuais que possam ser inseridos no Ensino de Física, com o intuito de auxiliar o docente de Física a conhecer alguns dos aparatos tecnológicos digitais educacionais.

De modo que possa subsidiar a prática docente, ser ferramentas introdutórias aos laboratórios didáticos de física ou minimizar a necessidade dos mesmos nas Instituições de Ensino Básico ou Superior, possibilitando que os discentes se aproximem de modelos similares ou idênticos aos experimentos reais de maneira virtual e possam interagir diretamente com a simulação virtual.

Esperamos que este trabalho possa se constituir em um estímulo inicial para os docentes do Ensino Básico possam inserir os simuladores virtuais no Ensino de Física para auxiliar a praticar docente, no processo de ensino-aprendizagem do discente como também como ferramentas que possuem possibilidades de aproximar o discente da teoria-á-prática e de enriquecer o currículo da disciplina, de modo que possa tornar as aulas de Física mais interativas e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. Uma introdução á teoria e aos métodos.** Portugal, Editora Porto, 1994.

BATISTA, E. J. S.; A, A. A. C. CANTERO, S. V. BOGARIM, C. A. C. LARREA, A. A. **USO DO SCRATCH NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO EM PONTA PORÃ: DAS SERIES INICIAIS AO ENSINO SUPERIOR.** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE), 2016.

CARMO, Rodrigo. **O GEOGEBRA NO ENSINO DE FÍSICA: PROPOSTA DE APLICAÇÃO PARA O ENSINO DO MOVIMENTO HARMÔNICO SIMPLES.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Física. Sorocaba, 2017.

COLL, César.; MONEREO, Carles. **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO VIRTUAL: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** São Paulo, Artmad editora S.A, 2010.

DUARTE, C.; TAVARES, V. G.; MENDONÇA, H. **SIMULAÇÃO DE CIRCUITO COM MULTISIM.** Faculdade de Engenharia da Universidade de Porto, 2016.

FIGUEIRA, Jalvez s. **EASY JAVA SIMULATIONS – MODELAGEM COMPUTACIONAL PARA O ENSINO DE FÍSICA.** Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 27, nº4, 2005.

GERMANO, Eloá Dei Tós. **O SOFTWARE ALGODOO COMO MATERIAL POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO PARA O ENSINO DE FÍSICA: SIMULAÇÕES CONCEITUAIS POSSÍVEIS.** . Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. Ponta Grossa-PA, 2016.

GIL, Ignacio Fernandez Raul. **POTENCIACIÓN APRENDIZAJE AUTÓNOMO EM ELECTRÓNICA ANALÓGICA MEDIANTE EL SIMULADOR MULTISIM.** Barcelona, Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación(CIDUI), 2010.

GIL, Antônio Carlos. **COMO CLASSIFICAR PESQUISAS?**

HOHENWARTER, Markus.; FUCHS, Karl. **COMBINATION OF DYNAMIC GEOMETRY, ALGEBRA AND CALCULUS IN THE SOFTWARE SYSTEM GEOGEBRA.** ZDM Classification: R 20, U70, 2004.

MOORE, Emily B.; HERZOG, Timothy A.; PERKINS. Katherine K. **INTERACTIVE SIMULATIONS AS IMPLICIT SUPPORT FOR GUIDED-INQUIRY.** Royal Society Of Chemistry, 2013.

PERKINS, K.; ADAMS, W.; DUBSON, M.; FINKELSTEIN, N.; REID, N.; WIEMAN, Carl. **PHET: INTERACTIVE SIMULATIONS FOR TEACHING AND LEARNING PHYSICS.** High School Teachers Conference at the Kavli Institute for Theoretical Physics, UC Santa Barbara, 2018.

SILVA, S. L.; JUNIOR, J. T. G.; SILVA, R. L.; JUNIOR, E. R. V.; LEAL, F. F. **UMA ALTERNATIVA PARA ENSINAR E APRENDER UM PROCESSO E DIFUSÃO SIMPLES USANDO ALGODOO.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, vol.33, nº2, 2016.

SOUZA, M. A. F.; DENIS, E.; FERNANDES, J. C. L. **UTILIZAÇÃO DE UM HARDWARE EMBARCADO (RASPBERRY PI) USANDO PROGRAMAÇÃO EM BLOCOS (SCRATCH) PARA ENSINO DE FÍSICA EM SCOLAS SECUNDÁRIAS E UNIVERSIDADES.** XLIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2015.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES VINCULADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CÁTEDRAS, CENTRO E INSTITUTO PAULO FREIRE NO BRASIL

ALEXSANDRO ALBERTO DA SILVA

Mestrando do Curso em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Docente da Educação Básica Pública do Jaboatão dos Guararapes e do estado de Pernambuco, Graduado do Curso de Licenciatura Plena em Química e Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, alexbullom24@gmail.com;

MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

PhD em Educação, Docente da Graduação e Pós-graduação, Coordenadora do Programa de pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, monica.folena@gmail.com.

RESUMO

A cultura da sustentabilidade passa pela boa formação dos agentes socioambientais nos ambientes de aprendizagem que versam sobre o tema. A reorientação epistêmica para uma Educação Ambiental (EA) sustentavelmente correta é necessária para construção da cidadania planetária, da responsabilidade socioambiental e do ser mais do homem. As Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire tornam-se espaços de programas, pesquisas, encontros, cursos, eventos, fomentos de políticas públicas para contribuir com o desenvolvimento sustentável do planeta, sobre a não dicotomia homem-natureza, educação-sociedade, teoria-prática, formador-educando. O presente trabalho objetiva compreender as concepções dos formadores desses espaços formativos sobre EA. Com base na análise dos dados coletados da rede de internet e nas entrevistas realizadas até o momento é possível inferir que as Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire desempenham importante papel na formação de uma identidade socioambiental sustentável, pois proporcionam aos formadores a reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório, graças à troca entre cátedra-universidade-escola-sociedade.

Palavras-chave: Cultura da Sustentabilidade, Identidade Socioambiental, Espaços Formativos Freirianos.

INTRODUÇÃO

O pensamento e a ação da Educação Ambiental (EA) advém desde os tempos primitivos, quando o homem para sobreviver dependia de conhecimentos sobre os fenômenos da natureza, tais como habilidades para transformar a natureza ao seu redor, facilitando suas ações no meio em que vive, na medida em que interage com ele de forma mais proveitosa. Contudo, o aproveitamento irresponsável dessa interação fez surgir as problemáticas ambientais, reais e urgentes, que assumem proporções alarmantes.

Dias (2004, p. 523) definiu a EA como “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”.

Para o autor, a EA torna-se um instrumento significativo no processo de conscientização dos indivíduos sobre a preservação do meio ambiente diariamente. Uma vez que as pessoas para sobreviverem e desenvolverem, baseadas na ideia de acumulação e concentração do capital, apropriam-se da natureza desenfreadamente, extraíndo dela muito além do necessário para o sustento humano.

Diante desse contexto, não se pode deixar de olhar para os espaços educativos que devem promover a construção de visões sobre a temática a partir de uma nova racionalidade ambiental, tal como aponta Leff (2008, p. 100): “A construção de uma racionalidade ambiental implica, portanto, a reorientação do progresso científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar que articular os processos sociais e naturais para a gestão social do desenvolvimento sustentável”.

É nesse entorno que a formação de professores se configura como uma das temáticas centrais no cenário educacional. Nessa perspectiva, novos olhares e temáticas ganharam destaque para difusão do debate da EA, a saber: a importância, reflexão e saberes da EA na prática docente.

Pesquisadores como Carvalho, Delizoicov, Gadotti, Araújo, e outros, argumentam reflexões que subsidiam essa nova perspectiva de Educação para o desenvolvimento sustentável, a fim de direcionar uma formação profissional do professor enquanto uma ação contínua, reflexiva, crítico-investigativa,

humanizada e emancipatória sobre o contexto educacional, e não pelo simples acúmulo de saberes desarticulados da prática.

Segundo Freire (2000, p. 67): “A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...]”. Gadotti (2008) ratifica a ideia de Freire quando nos revela que é extremamente importante que sejamos sujeitos de uma história e não meros expectadores.

Para isso, interferir com o discernimento sustentável nesse mundo globalizado, onde as diferenças sociais são grandes, poderá trazer igualdade, harmonia, liberdade, solidariedade para com o próximo. Só assim poderemos transformar sustentavelmente os ambientes em que vivemos.

Entende-se desenvolvimento sustentável como um caminho de superação da crise ambiental instalada no planeta, caminho esse que não ofusca sua complexidade, haja vista que a temática ambiental está diretamente ligada às questões econômicas, sociais e culturais (CARLETTO, LINSIGEN, DELIZOICOV, 2006).

No âmbito educacional, as abordagens dadas ao ensino da EA, segundo Silva (2013), sejam no espaço formal ou informal, é de forma fragmentada e descontextualizada. Acarretando a construção de uma concepção fragmentária das questões ambientais por parte dos professores. Compreensão essa que limita o desenvolvimento sustentável e a efetivação de práticas transformadoras na educação.

Para Silva (2013), o panorama de estudos relacionados às experiências e práticas de EA na educação formal, dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), desde a Educação Básica até o Ensino Superior, aponta uma percepção de EA ligada à lógica comportamental de preservação ecológica.

Além disso, a autora evidenciou que poucas pesquisas debatem uma visão teórico crítica da EA, dentro de uma perspectiva emancipatória, de onde poderíamos visualizar melhor as contribuições da educação para superar a dicotomia homem-natureza historicamente construída.

Freire (2014a) apresenta em suas obras um olhar da prática pedagógica dentro da perspectiva de práxis, pois, segundo ele, só mediada pelo contexto o homem poderá alcançar a sensibilidade e compreensão tão necessário das coisas. Esse processo de tomada de consciência só será possível no nível da ação, para assim o homem alcançar empenho na reflexão da existência das coisas no mundo. A ênfase dada à práxis, dentro do processo educativo, estabelece a unidade dialética da ação e reflexão.

Para Freire é necessário “que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas” (FREIRE, 2000, p.67).

Para ele, a prática do diálogo é uma questão de existência do homem ser mais (FREIRE, 2014a), pois só problematizando o contexto em que estamos inseridos é que podemos emergir em consciência crítica. Ainda nesse debate, Freire vai mais além, o diálogo só será possível se for com amor. Mais que isso, o diálogo para Freire (2018) é o âmago da educação enquanto prática de liberdade.

E é nesse entorno que apontamos para o sentido do dialogar enquanto prática de liberdade, visto que implica práxis: ação e reflexão. Dessa forma, Freire discorre sobre a veracidade das palavras que permeiam a prática docente, pois se não for práxis, não alcançaremos a transformação do mundo. Ele ainda acrescenta: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2000, p.76).

É nesse sentido que a pedagogia freireana se aproxima da Educação Ambiental, embora este não tenha abordado diretamente às ideias da EA, mas apontou para aspectos da relação homem-mundo, educação-sociedade, teoria-prática, professor-aluno, ao integrar dimensões necessárias à construção do saber ser, conhecer, conviver e fazer socioambiental, como o diálogo, humanização, autonomia, criticidade, amorosidade, criatividade e outros.

Araújo (2015) apresentou essa relação em sua pesquisa de tese quando trilhou a Educação Ambiental crítico-humanizadora na prática docente de professores de Biologia de universidades públicas, baseada nas categorias criticidade e humanização de Freire, argumentando que o foco principal das universidades é a educação e esta deve se dar pautada no diálogo ininterrupto com os centros de pesquisas, a fim de criar a prática de debates políticos acadêmicos constantes com a própria universidade e a sociedade. Para Freire (2014b) a educação é um ato político, de autonomia, liberdade, amorosidade, humanização, dialógico e crítico-emancipatório.

No bojo das discussões de pesquisas entre a Educação Ambiental e a pedagogia freireana, buscamos investigar o campo desse debate nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire no Brasil. A primeira Cátedra Paulo Freire, inaugurada após o seu falecimento, em sua homenagem, na Pontifícia Universidade Católica do estado de São Paulo (PUC-SP), no 2º semestre de 1998, sob a direção do Programa de Educação (Currículo), com o objetivo de

desenvolver “estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas para a educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos” (SAUL, 2006, p. 2).

A Cátedra buscou criar um espaço de diálogo do pensamento freireano com as linhas de pesquisa da pós-graduação e de outros grupos de pesquisa, de modo que as ideias de Freire impulsionassem o debate acadêmico de questões da Educação brasileira.

Olhar para o fazer docente permitiu direcionar as investigações para entender a metodologia da pedagogia de Freire, influenciando os sistemas públicos de ensino do Brasil, e a recriação de políticas e práticas educativas, baseadas na visão crítico-emancipatória. Esses espaços, segundo Saul (2006), possibilitou a publicação de diversas obras de Freire, dissertações, teses, seminários, colóquio, entre outros.

Pelo encontrado na literatura, percebemos que as Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire trouxeram diversos benefícios para a universidade, a escola, a sociedade, mas nos perguntamos: Qual é a percepção dos formadores das Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire sobre Educação Ambiental nestes espaços formativos? Tendo este problema como norteador, apresentamos a seguir nosso objetivo da pesquisa: compreender as concepções sobre a Educação Ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire.

METODOLOGIA

Este estudo é um recorte de um trabalho desenvolvido ao longo dos anos 2018 e 2020 de iniciação científica. Os atores sociais da presente pesquisa são os formadores das Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire (Quadro 1). Designamos esses diferentes espaços formativos por Cátedra Paulo Freire (CAPF), Centro Paulo Freire (CEPF), Cátedra do Oprimido (CAO) e Instituto Paulo Freire (IPF).

Os formadores foram contatados por e-mail ou telefone e, após esclarecimentos em relação à pesquisa, foi agendado local e hora para a entrevista quando foi também solicitado a eles que assinassem um Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento para que suas falas serem explicitadas na pesquisa sem identificação deles. Por isso, define-se a abordagem desta pesquisa como qualitativa e método descritivo.

Quadro 1. Informações referentes às Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire no Brasil

Identificação	Nomeação	Sede/estado	Link do site	Ano de início
CAO	Cátedra do Oprimido	UNINOVE/ São Paulo	-	-
CAPF 1	Cátedra Paulo Freire	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ São Paulo	https://www.pucsp.br/paulofreire/	1998
CAPF 2	Cátedra Paulo Freire	Universidade Federal de Pernambuco/ Recife	http://www.catedra-paulofreire.ufpe.org/	2009
CAPF 3	Cátedra Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal de Integração Latino Americana/Foz do Iguaçu	https://catedra.unila.edu.br/paulofreire/#	2011
CAPF 4	Cátedra Livre Paulo Freire	Universidade Federal de Viçosa/Minas Gerais	http://www.paulofreire.ufv.br/	-
CAPF 5	Cátedra Paulo Freire	Universidade Católica de Santos/Santos	https://www.unisantos.br/pesquisa/catedras/catedra-paulo-freire/	-
CAPF 6	Cátedra Paulo Freire	Universidade do Estado do Pará/Belém	http://nepuepa2.blogspot.com/p/publicacoes.html	-
CAPF 7	Cátedra Paulo Freire	Universidade Federal da Fronteira do Sul/ Erechim	http://historico.ufes.edu.br/index.php?site=uff&option=com_content&view=article&id=3385&catid=37&Itemid=820	-
CAPF 8	Cátedra Paulo Freire Educação para a Sustentabilidade	Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Recife	-	2018
CEPF	Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas	Universidade Federal de Pernambuco/ Recife	http://www.paulofreire.org.br/	1998
IPF	Instituto Paulo Freire	Instituto Paulo Freire/ São Paulo	https://www.paulofreire.org/	1992

Fonte: Os autores (2019).

Nesse sentido, utilizamos o roteiro de entrevista composto por 7 questões norteadoras (Tabela 1), sendo a última acrescida durante as entrevistas devido à resposta apresentada pelo(a) entrevistado(a), a fim de alcançarmos

os objetivos específicos delineados no plano de trabalho. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise de dados foi feita seguindo-se as orientações de Bardin (2011), no que diz respeito à análise de conteúdo, já indicada no roteiro da entrevista para subsidiar o alcance do objetivo de pesquisa.

Tabela 1. Questões norteadoras do roteiro de entrevista

1. Qual é a sua percepção da influência de Paulo Freire nos trabalhos com a Educação Ambiental?
2. A Cátedra/Instituto desenvolve ações que envolvam Educação Ambiental?
3. (Em caso afirmativo) Sinalize as ações desenvolvidas envolvendo a Educação Ambiental na (o) Cátedra/Centro/Instituto Paulo Freire.
4. (Em caso afirmativo) Com que periodicidade são realizadas essas ações envolvendo a Educação Ambiental na (o) Cátedra/Centro/Instituto Paulo Freire?
5. (Em caso afirmativo) Sinalize as contribuições dessas ações desenvolvidas envolvendo a Educação Ambiental na (o) Cátedra/Centro/Instituto Paulo Freire.
6. (Em caso negativo) Por que não são desenvolvidas ações que envolvam a Educação Ambiental?
7. Existem estudantes vinculados à Cátedra/Centro/Instituto Paulo Freire?

Fonte: Os autores (2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados do estudo apresentamos apenas aqueles relacionados a CAPF 2, CAPF 8, CEPF e IPF, pois somente estes dispunham de informações da rede de internet. Enquanto aqueles coletados pelas entrevistas foram oriundos da CAPF 3, os quais serão designados e diferenciados pela letra F, como sendo formador, seguido de um número para indicar a quantidade dos formadores entrevistados.

A influência do pensamento freiriano pode ser visualizada nas concepções de quatro formadores da CAPF 3 sobre a Educação Ambiental, como trecho para ilustrar, tem-se:

As atividades que são mais voltadas para a Educação Ambiental quem tocam somos, eu e a Suellen. E aí, quando elas podem, elas nos apoiam. E aí, a gente vai trabalhando colaborativamente. (...) Eu acho que a Educação Ambiental nem existe sem Paulo Freire. (...) Eu falo que a certidão de nascimento da Educação Ambiental é a declaração de Tbilisi. Lá, já está falando que a gente vai trabalhar a partir da realidade, que a Educação Ambiental trabalha com problemas locais, com a resolução de

problemas como tema gerador, que ela tem que ser participativa, permanente, que ela tem que envolver a comunidade. Então, não existe Educação Ambiental sem Paulo Freire. Que você precisa trabalhar a questão do pensamento complexo, a interação das coisas, de modo interdisciplinar. (F2)

As concepções sobre a EA influenciadas pelo pensamento freiriano para os formadores da CAPF 3 tem uma dimensão epistemológica (*saber a ser ensinado e a ser dialogado*), axiológica (*dimensão do vivido*), processual (*dimensão do diálogo e da maneira como se portar em relação ao outro*), da prática educativa (*questão da pedagogia da autonomia*), do currículo (*construindo uma [...] matriz curricular*), do contexto e conhecimento do cotidiano (*discussão sobre a questão socioambiental*).

A dimensão epistêmica, processual e axiológica abordada na Cátedra leva em consideração a aprendizagem dos atores envolvidos nas ações-reflexões-ações, como aponta Paulo Freire, envolvendo a Educação Ambiental, tais como alunos, professores, setores da universidade, comunidades, órgãos públicos, empresas privadas e outros.

Para os formadores o diálogo, o respeito, o cuidar do outro, de si e do meio, a troca de saberes, o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, a solução de problemas do cotidiano, e outros são características oriundas de saberes socioambientais constitutivos de uma formação humana em sua totalidade, na medida em que os aprendizes se tornam capazes de protagonizar as transformações sociais. Assim como no trabalho de Terrossi e Santana (2010), encontramos esses aspectos essenciais quando se fala em saberes socioambientais, a saber: ligado à natureza do conhecimento, político e axiológico.

“Segundo Freire, o conhecimento é um processo dialógico e intersubjetivo, mediatizado pelo mundo, relacionado a um contexto espacial e temporal concreto, a partir de problemas da vida cotidiana dos sujeitos-alunos” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 96). Nesse sentido, faz-se necessário clarificar que a perspectiva de conhecimento apresentada por Freire emerge de questões socioambientais, tendo em vista que as vivências e as experiências dos atores sociais envolvidos são oriundas do contexto em que vivem e de políticas públicas alternativas. Não se pode falar de dimensão epistêmica, processual e axiológica, a luz do pensamento freiriano, sem o engajamento e conexão com a realidade histórica e intencional à transformação de questões violentadas, tendo o homem como sujeito transformador do mundo ao conhecê-lo.

As dimensões currículo e prática educativa do querfazer EA apontada pelos formadores, a luz do pensamento freiriano, é devido ao método e a finalidade da Educação apresentados por Freire trazer elementos do pensar e como fazer a práxis pedagógica.

Isto possibilitou direcionar a Educação Ambiental a uma nova maneira de pensar, dialogar e solucionar as questões socioambientais, seus conflitos e caminhos outros que promovam a superação dos problemas. Corroborando com Dickmann e Carneiro (2012), a EA potencializa a dimensão formativa da conscientização cidadã, em uma relação indissociável homem-natureza.

Quando os formadores apontaram para as problemáticas socioambientais a partir de temas geradores emergidos da realidade-mundo para problematizar o modo de vida e organização social dos aprendizes, encontramos princípios metodológicos da Pedagogia de Freire, que coadunam com o debate socioambiental, na medida em que promoveram ações-reflexões e novas ações através de questões concretas dos sujeitos envolvidos para a construção de uma sociedade sustentável e solidária, na direção do inédito-viável.

Dessa forma, pode-se perceber a relação das categorias freirianas, como humanizadora, autônoma, emancipatória, dialógica, ética, estética e crítica, influenciando a percepção de Educação Ambiental dos formadores, haja vista esta ser (re) construída no âmbito das atividades planejadas e desenvolvidas envolvendo temáticas socioambientais. Uma vez que os formadores apresentaram uma visão de Educação Ambiental, assim como discorreu Freire sobre a educação brasileira, comprometida com a formação da cidadania, na promoção do viver mais justo, igual e incluso, ou seja, socioambientalmente mais pleno.

Em relação às ações desenvolvidas pelas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire é possível verificar que nos sites do IPF, semelhante às CAPF 2 e 8, bem como à CEPF, as ações descritas por eles se aproximam do debate da EA, como ilustramos abaixo:

Desenvolvemos projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada, orientados pelas **dimensões socioambiental e intertranscultural**, constituindo três áreas de atuação: Educação de Adultos, **Educação Cidadã** e Educação Popular. Nossas ações fundamentam-se nos **princípios da horizontalidade e do trabalho coletivo**, utilizando metodologia essencialmente **dialógica, inclusiva, respeitosa da diversidade**, das **diferenças e das semelhanças entre as culturas e**

os povos, fundada no incentivo à **auto-organização** e à **auto-determinação** (INSTITUTO PAULO FREIRE, grifo nosso).

As ações formativas, de pesquisas, de consultoria, ou de assessoria são direcionadas para o debate socioambiental e inter-transcultural, ocupando lugar de destaque nas atividades desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire. Para Souza e Araújo (2018) as práticas de Educação Ambiental têm fomento e alicerce em espaços de produção de conhecimento e formação de sujeitos que tenham o poder e a responsabilidade de inserir transformações, pautadas na ética, em escala global, pois somente “as discussões socioambientais que contribuem para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de intervir nas realidades local, regional e global” (SOUZA; ARAÚJO, 2018, p. 120).

As palavras em destaque no trecho citado anteriormente apontam para os pressupostos da EA crítico-humanizadora, dialógica, emancipatória, pautada na visão sistêmico-complexa, a saber: educação cidadã, horizontalidade, trabalho coletivo, dialógico, respeito a diversidade, inclusiva, auto-organização, autodeterminação, diferenças e semelhanças entre culturas e povos.

Olhar para EA como promotora da cidadania, baseada no diálogo, respeito a diversidade e inclusiva é perceber a questão ambiental dentro de uma perspectiva emancipatória, através de uma abordagem sócio histórica. Colocando os formadores do Instituto Paulo Freire como educador ambiental cheios de desafios, diante da atual conjectura socio política e econômica.

Isso tudo corrobora com Loureiro sobre a abordagem crítica da EA: “propiciar o entendimento crítico de categorias-chave em Educação Ambiental, principalmente do que significa transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania em educação e para o ambientalismo, enquanto movimento histórico de ruptura com a modernidade capitalista.” (LOUREIRO, 2004, p. 20).

Segundo Freire (2016), a educação é uma prática política assim como qualquer prática política é educativa. Não existe educação neutra. Toda educação é um ato político. E a EA se apresenta enquanto uma forma abrangente de educação, pois visa alcançar todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente de construção de uma consciência crítica sobre as questões ambientais.

Assim, fica nítida a concepção que permeia essas ações, a construção de projeto político de sociedade de modo participativo, horizontal, dialógico, crítico-humanizador e emancipatório. Olhar para essas ideias é o que nos permite mais uma vez aproximar essas categorias da práxis freireana às

vivências de formadores do IPF voltadas para o desenvolvimento sustentável social, político, econômico, educativo e ambiental.

Sabe-se que as atividades são voltadas ao desenvolvimento de pesquisas, encontros, grupos de pesquisas, seminários, cursos, eventos, e outros relacionados a construção e o compartilhamento de saberes da Educação Ambiental.

Deveras, provavelmente permite aos formadores fomentar vivências enriquecedoras e atuais sobre a EA, pautada em uma visão epistêmica sistêmico-complexa, haja vista esta englobar diversos grupos de pesquisas da universidade, estabelecendo trocas de experiências por meio do diálogo crítico-humanizador e emancipatório, em um viés transdisciplinar e interdisciplinar.

Essa versatilidade e abrangência do pensamento de Freire é devido ao processo educativo apresentar problemas de ordem filosófica, antropológica, ética, epistemológica, estética e política. Para ele o respeito à diversidade e à construção da cidadania participativa, pautada na ética, promove a garantia dos direitos humanos.

Freire também centralizou sobremaneira a problemática da alfabetização, tendo em vista que só por meio da leitura e da escrita seria possível o homem refletir sobre as situações ambientes e socioculturais, entre outras (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Esse debate se aproxima do trecho transcrito a seguir de ações desenvolvidas pela CAPF 3:

Tem um projeto de pesquisa e extensão, começou como extensão, mas é indissociável da pesquisa e do ensino. E a gente chamou de... eu falo projeto, mas é um programa. Que tem um monte de projeto dentro. De Observatório Educador Ambiental, homenageando a Moema Viezzer. (...) a gente tem um projeto que usa o lixo como tema gerador, que se desmembrou em várias coisas. (...) e, também atua com o Clube de Mães. (...) chamado Lar sem lixo. E a ideia é que as pessoas aprendam a fazer os seus produtos de limpeza, de higiene etc. A gente pensou assim, cada encontro é um ambiente da casa, por exemplo, a cozinha sem lixo, o quarto sem lixo, o quintal sem lixo. (...) São várias comunidades. Assim, o primeiro ano do projeto foi em 2016, ele não tinha esse nome, era o Desafio Lixo Zero. E aí, a gente trabalhou em parceria com centro da juventude (...) mas o centro da juventude é um projeto do estado. É uma escola, mas tem um monte de atividades, como um centro comunitário. E aqui tem um que ele tem como vizinhança uma comunidade que foi reassentada. Era antigamente

uma favela e fizeram aqueles predinhos. Fizeram um minibairro e assentaram as pessoas ali. (...) (F2)

Diante disso, podemos ratificar que essas ações de leitura da realidade-mundo, formação, vivências, pesquisa, intervenção e transformação sociopolítica do contexto das comunidades e da universidade propiciam a reflexão de temáticas socioambientais, sobre a relação teoria-prática pedagógica, a fim de superar a dicotomia homem-natureza, fomentam experiências baseadas no diálogo, compartilhamento de vivências, construção de outras práxis sócio pedagógicas e de aprendizado coletivo e colaborativo.

Além disso, permitiu conhecer realidade-ambiente concreta e cotidiana dos atores sociais envolvidos, estabelecendo conexões complexas entre o meio social (econômico, político, cultural, ético, estético) e o mundo natural (processos biológicos e ecológicos), para direcionar o lugar como um conjunto de relações históricas, social e dinamicamente construídas, dialética e interrelacional e cultural.

Quando investigamos as contribuições das ações desenvolvidas pelas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire envolvendo a Educação Ambiental, encontra-se na web do IPF a relação com a Educação Ambiental, de fato, e vem sendo investigada a partir dos pressupostos freireanos, de onde podemos destacar o desenvolvimento de programas, projetos e fóruns na Casa da Cidadania Planetária para a formação de pesquisadores, gestores e cidadãos de compromisso com a cultura da sustentabilidade e de paz; fomento de políticas públicas sociais, ambientais, econômicas e educativas pautadas no desenvolvimento sustentável do planeta; a preparação de agentes socioambientais que garantam no processo educativo a educação ambiental inclusiva, permanente e continuada nos espaços onde vivem e que frequentam.

O CEPF apresentou contribuições com a produção de evento internacional, denominado de Colóquio Internacional Paulo Freire, tendo como eixo temático a Educação Socioambiental, onde são apresentados trabalhos e realizadas roda de diálogos, envolvendo o diálogo entre os pesquisadores da área de Educação Ambiental baseados nas categorias de Paulo Freire, como dialogicidade, humanização, criticidade, emancipação, solidariedade e outras.

A dialógica freireana volta-se para além de uma conversa entre dois indivíduos, centra-se na práxis social transformadora, pois só o verdadeiro diálogo que se compromete com o pensamento crítico. Portanto, percebemos que as contribuições dessas ações envolvendo o debate da EA foram

devido à vivência da práxis defendida por Freire, sob a égide do verdadeiro diálogo, a ação-reflexão-ação.

Compreender as contribuições da CAPF 3, os dados apontam para uma formação humanizada, pautada na ética da responsabilidade, de alteridade e de afetividade, no sentido de preservar sustentavelmente a vida no planeta.

Por isso, as oficinas, seminários, reuniões e eventos que promoviam a formação do sujeito, resgataram valores perdidos no homem, como a autoestima, a experiência de mundo vivida e a dignidade da função social dos formadores na garantia de sua qualificação profissional, baseada na criticidade, criatividade, curiosidade epistêmica, no método rigoroso, afeto e na relação dialógica com todos os atores envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que as Cátedras, sobretudo a do Oprimido, tem contribuído de forma positiva na formação de agentes socioambientais multiplicadores da cultura da sustentabilidade e de paz.

Em síntese, trata-se de um espaço, seja promovido presencial ou virtual, de fomento de programas, projetos e cursos que trazem desafios à sociedade, as organizações governamentais, como à universidade e à escola, e não-governamentais, tendo em vista as Cátedras valorizarem a corresponsabilidade pela formação de agentes educativos socioambientais na busca por novos caminhos a serem trilhados juntos em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos, humanizados e aptos a promover mudanças positivas na sociedade.

Portanto, pode-se dizer que provavelmente os formadores pelos dados das ações coletados na rede de internet apresentam concepções pautadas numa Educação Ambiental crítico-humanizadora, dialógica e emancipatória.

Dessa forma, acreditamos que as Cátedras vêm sendo espaços de construção e divulgação do *quefazer* da Educação Ambiental. Aspectos esses que exigirão dos formadores reflexão, estudos e análises das problemáticas socioambientais de como se aprende e como se ensina, dos impactos dessas ações para a sociedade civil, acadêmica e o planeta.

Nesse entorno, entendo que o olhar da práxis pedagógica socioambiental construída em uma ética responsável e na pedagogia da autonomia libertadora, possibilitou a sensibilização e conscientização tanto da universidade, administradores, professores e estudantes, como das pessoas das comunidades e dos outros setores da sociedade.

Tudo isso, só foi possível pelo diálogo dos problemas socioambientais oriundos da realidade-mundo, entre os saberes científicos com os da experiência vivida, com todos envolvidos, em um processo interdisciplinar da prática educativa. Assim, na CAPF 3 constata-se que a grande contribuição foi formar agentes socioambientais comprometidos com a transformação da realidade, através de sua autonomia e participação cidadã.

Por fim, olhar para a crise da civilidade, da modernidade, dos valores, das orientações éticas, do pensamento coloca a necessidade de um referencial que supere essas dicotomias e reconstrua o diálogo amoroso, como elo essencial a relação homem-natureza, educação-sociedade, professor-aluno e teoria-prática.

Paulo Freire coaduna com a ideia de um processo educativo baseado na ação-reflexão-ação diante das problemáticas cotidianas desse ambiente, a fim de produzir, a práxis social transformadora, o verdadeiro diálogo.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, À UFRPE, ao FORBIO e à Cátedra Paulo Freire Educação para a Sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. F. **A educação ambiental crítico-humanizadora na formação de professores de biologia**. Recife, Ed. UFPE, 2015, 374 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – 2ª reimp., 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARLETTO, M. R.; LINSINGEN, I.; DELIZOICOV, D. Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. **In I Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Sociedad y Innovación CTS+I**, Mesa 16, Palácio de Minería, p. 1-15, 2006.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed. rev. e atual, São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Educar para Sustentabilidade**: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Ed, L, 2008.

INTITUTO PAULO FREIRE. **O que fazemos**. Disponível em: <https://www.paulo-freire.org/o-que-fazemos>. Acesso: 10 de fev de 2019.

LEFF, H. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de.; SANTOS, T. R. L. dos. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de pesquisa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 106-139.

SAUL, A. M. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2006.

SILVA, M. L. A educação ambiental no ensino superior brasileiro: do panorama nacional às concepções de alunos (as) de pedagogia na Amazônia. **Rev. Eletrônica Mestrado Educ. Ambiental**, v. especial, p 18-33, 2013.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JÚNIOR, L. A. **Educação ambiental como política pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2,

p. 285-299, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf> Acesso em 15 Jan. 2019.

SOUZA, K. M. S. de; ARAÚJO, M. F. L. A Educação Ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de Biologia em instituições particulares de Educação Superior da região Metropolitana do Recife. In: ARAÚJO, M. L. F.; MOREIRA, C. N. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia: reflexões em torno da formação de professores, da prática docente e da educação ambiental**. Recife: EDUFRPE, 2018, p.119-143.

TEROSSO, M. J.; SANTANA, L. C. Educação Ambiental no Brasil: fontes epistemológicas e tendências pedagógicas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 24, p. 1517-1256, 2010.

ANÁLISE DAS OBRAS DE PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2021)

ROBERTA KELLY SANTOS MAIA PONTES

Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em História pela UECE. Atualmente, é professora efetiva da rede pública estadual do Ceará e pós-graduanda em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE-Campinas). Atua ainda como formadora de docentes para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. E-mail: robertaksm@gmail.com.

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar de forma sucinta as obras de Projeto de Vida disponíveis no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021). Pela primeira vez, os professores brasileiros tiveram à disposição, durante o processo de escolha de materiais didáticos, obras que pretendem dar suporte ao trabalho para o desenvolvimento de projetos de vida com os estudantes do Ensino Médio. Algo bastante novo para muitos docentes que no cotidiano ainda não abordam essas questões. Desta forma, apresentaremos um panorama das obras a partir de um levantamento acerca de seus autores, assim como identificando importantes pontos de destaque das análises disponibilizadas no Guia do PNDL 2021, percebendo como se estabelecem as propostas das obras e o que os professores podem esperar a partir da utilização destes materiais.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático; Projeto de Vida; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

As políticas voltadas para a regulamentação de obras didáticas no Brasil remontam ao período do Governo de Getúlio Vargas, tendo início no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro que publicava obras distribuídas gratuitamente às bibliotecas públicas a ele ligadas ou eram vendidas para custear a produção das mesmas (BRASIL, 1937).

Vários foram, a partir daí, os programas e leis que visaram fomentar e regular a edição, publicação e distribuição de obras de cunho didático. Com diferentes denominações e propostas de execução dessas políticas, os livros didáticos foram sendo inseridos no contexto das escolas brasileiras.

Através do Decreto-Lei 8.460, de 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Desde então, já eram autorizadas a adoção de obras didáticas pelas instituições educacionais, desde que fossem registradas pela Comissão Nacional do Livro Didático, composta por especialistas, e autorizadas pelo Ministério da Educação e Saúde.

Os professores já eram considerados autônomos para procederem à escolha das obras, tanto para instituições públicas como privadas, todavia não havia previsão de distribuição gratuita do material para os estudantes das escolas públicas (BRASIL, 1945).

Somente a partir do ano de 1966, de forma ainda muito tímida, os livros didáticos começam a ser distribuídos para escolas públicas, o que foi possível em virtude de parcerias firmadas entre o governo brasileiro e instituições internacionais. Contudo, a distribuição de obras de cunho didático só se efetiva no país a partir de 1976, com o decreto de número 77.107 (BRASIL, 1976), que dispõe sobre a edição e distribuição de livros, o que, no entanto, só acontecia para escolas que atendiam o que hoje chamamos de Ensino Fundamental, havendo ainda uma contrapartida dos estados da Federação, o que impedia que os livros chegassem à maioria dos municípios.

É a partir de 1985, já no contexto da nossa redemocratização política, que a distribuição de obras didáticas vai se consolidar no Brasil, através da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo-se que os livros passariam a ser indicados pelos professores, devendo ser reutilizados, para promover um maior acesso ao material, e sem a necessidade de participação financeira dos estados (BRASIL, 1985).

Mas ainda assim, não eram os livros didáticos de todas as disciplinas que chegavam aos bancos escolares. De fato, essa distribuição mais eficaz só passa a acontecer após o ano de 1995, com a distribuição progressiva dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, porém ainda atingindo apenas o Ensino Fundamental.

O Ensino Médio passa a ser contemplado pelo PNLD apenas no século XXI, quando, em 2004, é instituído o atendimento desta etapa da Educação Básica no Programa. Entretanto, só eram distribuídas para o Ensino Médio as obras de Português e Matemática. É somente em 2009, há pouco mais de 10 anos, que esta etapa da Educação Básica passa a receber os livros didáticos de todas as disciplinas até então instituídas obrigatoriamente nos currículos escolares.

Percebemos, através desta curta retrospectiva histórica acerca da legislação sobre a edição, produção e distribuição de materiais didáticos, o quanto foi difícil a inserção dessas obras no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, o que demonstra que o percurso formativo das pessoas mais pobres do país era feito sem a utilização do principal suporte que os professores possuem, que é o livro didático.

Em que pese os problemas que o nosso país sempre enfrentou quando se trata de políticas públicas que atendam às parcelas mais vulneráveis da população, sabemos que hoje a distribuição gratuita dos livros didáticos acontece efetivamente nas escolas de todo o Brasil, abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e contando com a participação dos professores neste processo, os quais têm a oportunidade de realizar a escolha das obras com as quais pretendem trabalhar dentro de suas turmas.

Com as propostas do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o tempo mínimo de permanência do estudante na escola foi ampliado de 800 para 1000 horas anuais, o que deve ocorrer obrigatoriamente a partir de 2022, através de uma nova organização curricular, mais flexível, com diferentes possibilidades de caminhos a serem trilhados pelos discentes. Segundo o Ministério da Educação (MEC),

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, c2018)

Nesse sentido, a escolha dos materiais didáticos do PNLD 2021 passou por dois momentos distintos. No primeiro deles, os professores realizaram a escolha de um material didático (objeto 1) para dar suporte à realização de Projetos Integradores das áreas do conhecimento e de obras de Projeto de Vida. Na segunda etapa, foi feita a escolha dos materiais didáticos (objeto 2) por área do conhecimento, além das obras de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, estes três sendo os únicos componentes que devem obrigatoriamente ser ofertados nas escolas.

Ainda quanto ao formato do Novo Ensino Médio, é importante observar o que o MEC aborda acerca dos itinerários formativos que deverão ser construídos pelos estudantes, sob orientação das escolas:

A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões (BRASIL, c2018).

Assim, inferimos que o Projeto de Vida compõe parte central dessa nova configuração do Ensino Médio, sendo um eixo integrador das demais áreas do conhecimento e perpassando por todas elas, como também fica evidente nas expectativas para esta etapa da educação quando se afirma na Base Nacional Comum Curricular que

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Estudiosos do campo da educação também apontam a necessidade de tratar de projetos de vida ainda durante o período escolar, salientando que

Trabalhar na formação do cidadão e da cidadã contemporâneos pressupõe considerar intencionalmente – e atuar em – diferentes dimensões constituintes do ser humano, visando construir valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de

forma articulada. Todo esse processo formativo precisa culminar em um modelo educativo que apoie crianças e jovens na construção de projetos de vida éticos, que visem transformar o mundo, e de habilidades necessárias para a vida no século XXI (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020, n.p.).

Seguindo neste esteio, os autores também afirmam que os jovens precisam passar por um processo que contempla o conhecer a si mesmo, ao universo que os rodeia, bem como possam enxergar possibilidades de atuação na realidade e formular metas de longo prazo que façam a diferença. Desta forma, acreditam que

para construir um projeto de vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo. (...) O engajamento em determinada área ou campo de atuação é fundamental para traduzir as suas intenções e valores em ações (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020, n.p.).

Nesta obra, em que os autores discutem também os projetos de vida dos jovens brasileiros, se aponta que 60% deles têm projetos de vida frágeis ou idealizados, o que demonstra a necessidade de realmente buscar mobilizar habilidades necessárias para que possam construir projetos de vida mais consistentes, de maneira que saiam da escola com mais clareza acerca dos passos que pretendem dar em suas vidas, o que perpassa não só pelas escolhas no âmbito profissional, como se vislumbra há algum tempo, mas também pelo planejamento pessoal, familiar e social.

Todavia, para estes estudiosos, apenas a inserção dessas políticas públicas que visam ao desenvolvimento de projetos de vida no Ensino Médio não são suficientes, pois é necessário que os docentes também estejam preparados para conduzir os estudantes nesse percurso, algo que ainda não é contemplado na formação inicial de professores.

Para eles, os docentes precisam atingir a excelência através da busca permanente por atualização, no que diz respeito não apenas aos conteúdos de suas disciplinas, mas também acerca das metodologias ativas de aprendizagem e do papel do professor como mediador do conhecimento e não de mero transmissor, observando “o impacto dos seus valores, atitudes e sentimentos nas relações com alunos e colegas” (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020, n.p.).

Assim, quando pensamos na escolha dos materiais didáticos para dar apoio aos professores de Projeto de Vida, é importante levarmos em consideração todas essas questões: ser a primeira vez que se realiza essa escolha, os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte às obras disponibilizadas no PNLD, bem como esses materiais são apresentados aos docentes, uma vez que são várias as realidades das juventudes de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Por isso, acreditamos ser de extrema relevância refletir sobre o processo de escolha dessas obras que estarão à disposição dos jovens estudantes de Ensino Médio a partir de 2022 e que os auxiliarão na construção de seus projetos de futuro, através do trabalho de inúmeros professores país a fora que conduzirão essas atividades.

METODOLOGIA

Para a construção deste estudo, optamos por uma pesquisa de cunho exploratório (GIL, 2002), através do levantamento de informações referentes às obras de Projeto de Vida do PNLD 2021, constantes do Guia do PNLD, disponibilizado na plataforma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Através do Guia, buscamos primeiramente identificar o quantitativo de obras aprovadas pelo edital do PNLD, isto é, que seguiram as regras estabelecidas para o componente de Projeto de Vida, assim como os autores dessas obras, buscando compreender as áreas de abrangência das propostas dos materiais didáticos.

Além disso, observamos no Guia as análises feitas sobre cada obra pelos avaliadores e traçamos alguns pontos que consideramos importantes para direcionarmos o nosso olhar nas avaliações, a saber: o uso de metodologias ativas; a diversidade de materiais propostos pela obra; o protagonismo dos estudantes; a atualidade dos temas abordados; a abrangência das diversidades socioculturais; a abordagem sobre Cultura de Paz; a autonomia do professor e o suporte ao seu trabalho; a interdisciplinaridade das propostas e o estímulo ao diálogo com a comunidade escolar.

Assim, fomos mapeando nas avaliações as referências a esses pontos e como os avaliadores os observaram nas obras sobre as quais tiveram a responsabilidade de traçar comentários para apoiar os docentes na escolha pelo melhor material para suas realidades. Sendo assim, também identificamos

nas avaliações das obras outras questões que chamaram a nossa atenção e sobre as quais refletiremos no decorrer do texto.

Além disso, buscamos identificar também quem seriam os autores dessas obras e que relação possuíam com o trabalho com projetos de vida e com a educação básica, observando em seus currículos, disponibilizados na internet, as instituições em que passaram durante seus percursos acadêmicos, bem como suas áreas de atuação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No PNLD 2021 foram disponibilizadas para a escolha dos professores de todo o Brasil um total de 24 obras de Projeto de Vida, o maior número de obras dentre o conjunto de materiais voltados aos Projetos Integradores, os quais compunham essa primeira etapa da escolha das novas obras que passarão a ser utilizadas nas escolas públicas de Ensino Médio a partir de 2022.

Nessas 24 obras de Projeto de Vida, identificamos a presença de materiais de 15 editoras, a saber: Pipoca Doce; Kit's Editora; Moderna; Saraiva; Hedra; FTD; Editora da Ponte; Tulipa Editora; Scipione; FBF Cultural; Ática; Joaquina; DSOP Educação Financeira; Edições SM e Editora do Brasil. Ressaltamos que destas, 5 editoras concorreram com mais de uma obra disponível, tendo somente a Editora Moderna disponibilizado seis obras para a apreciação dos docentes.

Tudo isso demonstra o interesse do setor de editoração nessas publicações, se compararmos, por exemplo, com a categoria de Projetos Integradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para a qual foram disponibilizadas 19 obras, de 12 editoras. Percebemos que o setor enxerga na categoria de Projetos de Vida uma nova possibilidade de nicho de negócios no campo da educação. Interessante notar que algumas editoras concorrem com várias obras, com autores e abordagens distintas, fomentando quase sempre o interesse do professor em algum de seus materiais e tendo assim mais chances de atingir o público docente e ter seus materiais escolhidos.

Ao todo, contabilizamos nas obras de Projeto de Vida o envolvimento de 55 autores. A maioria das obras (nove) apresenta dois autores, tendo em oito delas apenas um autor. Duas obras possuem três autores e cinco materiais têm um grupo composto por mais de 4 autores, sendo que a obra com mais autores envolve 6 profissionais.

Em uma busca na internet pelos currículos ou áreas de atuação dos autores, foi possível identificar que esses profissionais vêm de campos

diversos. Temos autores que são da área da Educação, da Psicologia, das Ciências Sociais, da História, das Linguagens, dentre outras.

Chama atenção, todavia, o aparecimento de profissionais da área da Comunicação Social, bem como a presença de médicos psiquiatras, administradores, pessoas do mercado financeiro, do Direito, do Serviço Social, dentre outros campos de atuação.

Nesse sentido, como percebemos uma pluralidade muito forte nas áreas de atuação dos profissionais que assinam a autoria dessas obras, tentamos também perceber nos seus currículos o que lhes aproximava da área da Educação e principalmente do trabalho com Projetos de Vida.

Entretanto, causou-nos estranhamento o fato de que pouquíssimos profissionais citam em seus currículos atuação específica com Projetos de Vida, sendo a maioria deles identificados com experiências no campo da formação de professores ou da produção de materiais didáticos e avaliações.

Por outro lado, foi possível identificar que alguns desses profissionais realizam ou realizaram trabalhos para instituições privadas que se relacionam com o setor educacional, financiando ações e estabelecendo parcerias com entidades governamentais para desenvolver projetos em escolas e redes de educação, como o Instituto Ayrton Senna¹, a Fundação Lemann², o

- 1 Fundado em 1994, a partir de uma ideia do piloto brasileiro de Fórmula 1, Ayrton Senna, o Instituto, segundo o histórico disponível em seu portal, é uma “organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade, (...) produzindo conhecimentos e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral” (INSTITUTO AYRTON SENNA).
- 2 A Fundação se define como “uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado”, atuando em dois pilares estratégicos: educação e lideranças (FUNDAÇÃO LEMANN).

Instituto Singularidades³, a Khan Academy⁴, a Junior Achievement⁵, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas⁶ (SEBRAE), dentre outras.

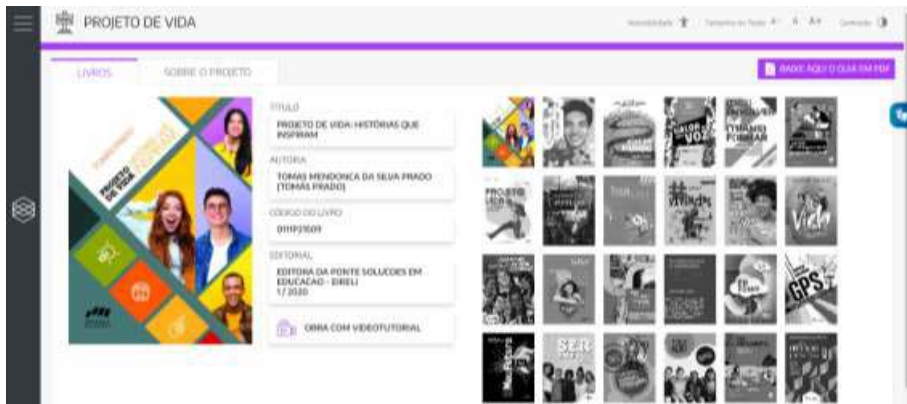
Além disso, é importante pontuar que nos currículos dos autores das obras identificamos referências quanto à formação deles exclusivamente em universidades do eixo sul-sudeste do Brasil, especialmente do estado de São Paulo. Nos currículos de 7 profissionais destaca-se a formação nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Todavia, não há referência em nenhum dos currículos da passagem desses autores por universidades ou instituições do centro-oeste, do norte e do nordeste do Brasil, o que pode incorrer para a pouca diversidade das obras e distanciamento das realidades locais, considerando as singularidades de cada região do país.

Partindo para a análise do Guia do PNLD 2021, é necessário explicar como este material se organiza. O Guia se coloca como uma importante ferramenta para que os professores tenham subsídios para fazer a escolha das obras que irão utilizar em suas turmas. Assim, através da percepção dos avaliadores tem-se acesso à breve apresentação geral de cada uma das 24 obras. É possível navegar pelo Guia no formato on-line ou em PDF.

- 3 O Instituto Singularidades foi fundado em 2001. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar suas ações no âmbito da educação nacional. Oferece “cursos de Graduação/Licenciatura em 4 anos; Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, Extensão Universitária e Cursos Online, todos focados na área da educação”. Oferece também cursos de formação continuada para redes de ensino públicas e privadas (INSTITUTO SINGULARIDADES).
- 4 Segundo o próprio portal, “A Khan Academy oferece exercícios, vídeos educativos e um painel de aprendizado personalizado que habilita os alunos a estudarem no seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula. Abordamos matemática, ciência, computação, história, história da arte, economia e muito mais, inclusive conteúdo do Ensino Fundamental e Médio e preparação para testes (SAT, Praxis, LSAT). Nosso foco é o domínio de habilidades para ajudar os alunos a estabelecerem bases sólidas, de maneira a não limitar seu aprendizado subseqüente!” (KHAN ACADEMY).
- 5 A instituição se apresenta como tendo sido fundada em 1919 e afirma ser “uma das primeiras organizações a trazer programas de empreendedorismo para crianças e jovens da América Latina. Hoje, a JA trabalha para preparar os jovens para o futuro do trabalho por meio de programas de empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho. Há 36 anos no Brasil, a JA leva conteúdo para todos os Estados e já capacitou mais de 5 milhões de alunos com o apoio de mais de 150 mil voluntários” (JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL).
- 6 O Sebrae faz parte de um sistema criado em 1972 - Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Cebrae) vinculado ao Governo Federal. A partir de 1990, a entidade transformou-se num serviço social autônomo, denominado Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae. (...) Constitui-se, portanto, numa instituição que prepara os micro e pequenos empresários para obterem as condições necessárias para crescer e acompanhar o ritmo de uma economia competitiva” (SEBRAE SP).

A imagem a seguir (Fig. 1) é um *print* da tela do Guia on-line, para que o leitor observe como os docentes tiveram acesso a essas avaliações das obras.

Figura 1: *Print* da tela do Guia on-line do PNLD 2021 – Projetos de Vida



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

É relevante perceber que na versão digital existe uma aba que trata do projeto e outra onde é possível ler diretamente as avaliações de cada obra. Ao passar o cursor por cada livro, ele aparece em destaque na lateral esquerda da tela, colorido, apontando o título da obra, autores, o código do livro, a editora e um vídeotutorial. Clicando sobre cada material é que temos acesso à avaliação completa da obra.

Já na aba “Sobre o Projeto” temos acesso aos seguintes tópicos: Por que ler o Guia; Projetos; Princípios e Critérios; Obras aprovadas; Ficha de Avaliação; Referências e Equipe.

Na versão em PDF, a qual é possível fazer o download em dispositivo e trabalhar off-line, o Guia apresenta os mesmos tópicos. Nele são apontadas as diretrizes para a constituição das obras de Projeto de Vida, explicando que os materiais devem estar alinhados com a competência 6 da Base Nacional Comum Curricular, que diz ser necessário:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9)

O Guia evidencia ainda que as obras aprovadas pelo PNLD 2021 serão apresentadas em quatro aspectos, sendo o primeiro deles a visão geral, onde o material deve ser apresentado através da perspectiva teórico metodológica, assim como a organização dos manuais para os docentes.

O segundo ponto que deve ser abordado em cada avaliação é a descrição da obra, onde o leitor poderá compreender como o material didático está dividido, os capítulos, temas e conteúdos abordados, além de informações relevantes sobre a estrutura da obra.

Após isso, vem a análise da obra, onde o avaliador expõe sua opinião acerca do material, observando a qualidade da proposta didática, a conformidade com a BNCC, o respeito à legislação vigente, às diretrizes educacionais e ainda sobre a qualidade gráfica.

Por fim, segue-se a sessão “em sala de aula”, onde o avaliador deve opinar sobre como a obra pode ser explorada no ambiente escolar, apontando as potencialidades da proposta pedagógica e delineando caminhos para a atuação do professor que usará o material.

Quanto aos Projetos de Vida, o Guia esclarece que as obras foram elaboradas conforme as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, visando:

promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os empoderar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2021, p. 17)

Assim, esclarece também que a Reforma do Ensino Médio propõe ainda a ampliação da carga horária e a flexibilização dos currículos, incorporando práticas mais dinâmicas e interativas, de acordo com as aspirações dos jovens na atualidade. O protagonismo dos jovens, segundo o Guia, também deve ser explorado nas obras, considerando-se ainda as diversidades.

Quanto à apresentação das obras, o Guia explica que elas devem ser

divididas em três partes, correspondentes às três dimensões do desenvolvimento, que objetivam criar oportunidades para os jovens se conhecerem e se fortalecerem: dimensão pessoal (encontro consigo mesmo), dimensão cidadã (encontro com o mundo), dimensão profissional (encontro com o futuro e o nós). (...)Visando à criação e ao fortalecimento de uma escola que acolhe as juventudes, o material didático de Projetos de Vida foi elaborado com base na consideração

de que a formação dos jovens dá-se em três dimensões que se interconectam: (1) a dimensão pessoal, na qual se pretende incentivar o autoconhecimento dos estudantes, para que eles descubram suas aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais; (2) a dimensão cidadã, na qual se objetiva estimular, nos jovens, a ampliação dos seus relacionamentos interpessoais e a adoção de um comportamento respeitoso e ético, na perspectiva das regras de uma boa convivência; (3) a dimensão profissional, na qual se almeja abrir caminhos para que o jovem se encontre como profissional e cidadão. (BRASIL, 2021, p. 18)

Ao final da apresentação, o Guia ainda salienta que a construção de Projetos de Vida no Ensino Médio deve ser pautada pela comunidade escolar e pelas perspectivas locais acerca das juventudes.

As obras de Projeto de Vida foram avaliadas por 42 profissionais, em sua maioria oriundos de universidades e secretarias de educação, portadores de título de doutorado, contemplando assim as diversidades culturais e sociais, uma vez que são ligados a instituições das cinco regiões do país.

Dentre o que se analisa das obras, todos os avaliadores destacam que os livros contemplam realmente a competência 6 da BNCC, tendo alguns informado que os materiais também procuram trazer em sua base teórico-metodológica a competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p.9).

Apesar disso, chama atenção que a competência 8, a qual trata do autoconhecimento, do cuidado com a saúde física e emocional e a compreensão da diversidade humana através do reconhecimento das emoções, algo bastante próximo do que se aspira no trabalho com projetos de vida, não é citada pelos observadores das obras.

Dentre as questões que procuramos identificar nas avaliações apresentadas no Guia do PNLD 2021, a que mais se mostra evidente é a de que as obras contemplam a utilização de metodologias ativas ou da “pedagogia de projetos”, mostrando que as atividades exigem a mobilização dos estudantes, a pesquisa, o “fazer acontecer” no cotidiano das escolas. Como exemplo,

podemos explorar o que o avaliador comenta acerca da obra “Educação para a Vida”, da Editora Moderna, quando diz que “várias atividades priorizam as estratégias pedagógicas da sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos” (BRASIL, 2021, p. 82).

Do mesmo modo, os avaliadores consideram que as obras têm em suas propostas a indicação de materiais diversos que dão suporte ao trabalho com os estudantes, como dicas de leituras, *sites*, músicas, vídeos, séries, documentários, *blogs*, *podcasts*, infográficos, tirinhas, dentre outros. Nessas atividades, destacam o protagonismo dos estudantes que, através de variadas propostas de atuação podem propor ativamente ações dentro do ambiente escolar. A exemplo disso, na obra “Pensar, Sentir e Agir”, da Editora FTD, quando o avaliador coloca que o material:

Auxilia o estudante na construção do projeto de vida, por meio de atividades de reflexão e autoanálise, o entendimento sobre o mundo do trabalho e o planejamento estratégico, considerando trabalhos individuais e coletivos, além de contemplar o uso das metodologias ativas, contribuindo para que o estudante tenha autonomia e exerça o protagonismo (BRASIL, 2021, p. 102).

Todavia, esse protagonismo dos estudantes pode ser supervalorizado em alguns dos materiais, exigindo um maior cuidado a partir dos professores que irão mediar as atividades propostas, a fim de não gerar conflitos com os gestores escolares, como chama a atenção o avaliador da obra “Valor de uma Voz”, da Editora Moderna, quando explica que

Outra questão a ser observada Professor, é o cuidado no desenvolvimento de algumas atividades que, embora corretamente proponham o protagonismo dos jovens e sua inclusão em uma cultura democrática, podem gerar conflitos entre os diferentes participantes da comunidade escolar. Ao propor dinâmicas que implicam repensar as formas de organização da instituição escolar que, de modo geral, são pautadas pela pouca participação e reduzida capacidade de decisão dos estudantes, deve-se considerar de modo cuidadoso como tais atividades serão desenvolvidas de modo a proporcionar um momento de reflexão de toda a comunidade escolar e evitar uma situação de embate entre os agentes da administração escolar e os estudantes (BRASIL, 2021, p. 137).

O protagonismo aparece nas obras e é estimulado através de diferentes temáticas que são abordadas, as quais os autores associam também com a

atualidade e pertinência das discussões, o que leva a acreditar que são relevantes para serem trazidas para dentro do ambiente escolar.

No entanto, várias questões que consideramos fundamentais não aparecem nas descrições e análises das obras, ou são citadas como “lacunas” em alguns desses materiais, como as questões de gênero e discriminação. Em apenas uma das obras, “Eu Posso”, da Editora Pipoca Doce, se comenta a valorização dessas temáticas, quando o avaliador destaca o:

trabalho com temáticas relevantes para o público-leitor, como questões afetivas, sobre saúde, sobre o autoconhecimento, o respeito às diferentes culturas, como as indígenas, apresentando esses povos de modo afirmativo e positivo, permitindo e reforçando a pluralidade do povo brasileiro. A obra, ainda, enfatiza o convívio republicano, sobretudo, através do combate à discriminação, promovendo o pluralismo de ideias. O exemplo mais notável disso é o trabalho com a diversidade das formações familiares no mundo contemporâneo e o debate aberto e responsável sobre o tema do bullying e da homofobia, dando ênfase à pluralidade como princípio, já que pensa ela a partir de um tema muito sensível que é a sexualidade (BRASIL, 2021, p. 85).

Ao contrário desta, em muitos dos materiais, o que se nota é uma fragilidade quanto a essas temáticas, mesmo tendo os avaliadores, no geral, considerado que os temas são atuais e de interesse das juventudes. Por exemplo, podemos citar a obra “GPS”, da Editora Moderna, sobre a qual o avaliador afirma:

Aspectos como cultura afro-brasileira, indígenas, respeito às mulheres e a diversidade de gênero encontram alguns poucos ganchos na obra que necessitam ser ampliados pelos professores. Do mesmo modo, questões como idosos, alimentação, meio ambiente e comunidades quilombolas, dentre outros possíveis exemplos, necessitam ser ampliados no trabalho cotidiano com a obra, de acordo com a realidade local de cada estudante e professor (BRASIL, 2021, p. 91).

Essa visão lacunar sobre questões que dizem respeito às diversidades é constante em várias das avaliações, expondo as deficiências dos materiais, que parecem não contemplar os aspectos sociais e regionais de um país como o Brasil. Percebemos isso, por exemplo, na avaliação da obra “(Des)envolver e (Trans)formar”, da Editora Ática, quando o avaliador argumenta que:

O tema do multiculturalismo perpassa a obra e está vinculado à exploração da diversidade das culturas juvenis, evidenciando a diversidade cultural brasileira e mundial. Entretanto, nota-se que a representação dos povos do campo, dos quilombolas e dos povos indígenas não se dá no mesmo patamar da representação de outros povos. Os povos indígenas, por exemplo, aparecem em apenas uma imagem da obra, sendo também mencionada apenas uma vez a obra de um pensador indígena (BRASIL, 2021, p. 75).

Nos chama a atenção a recorrência dessa observação também em várias outras avaliações, como na da obra “Tecer o Futuro”, da Editora Saraiva, sobre a qual o avaliador argumenta em sua análise:

a fragilidade no trabalho com a questão étnico-racial brasileira, que possui baixa representatividade em espaços de protagonismo e valorização de suas histórias e seus saberes. Quanto aos povos indígenas os exemplos são mínimos, com propostas de atividades que não problematizam a amplitude da realidade brasileira, e podem gerar estigmas quanto à inexistência de indígenas que vivenciam o espaço urbano. Os territórios quilombolas e os povos do campo não são apresentados ou discutidos durante a obra, o que pode prejudicar professores que se utilizem da obra no trabalho com os estudantes que moram nesses espaços (BRASIL, 2021, p. 133).

A partir disso, é impossível não recordarmos de algo citado anteriormente neste trabalho: a pouca variedade regional que identificamos quando buscamos compreender a formação dos autores dessas obras. Lembramos aqui, portanto, que a maioria dos autores apresenta formação acadêmica em universidades de grandes cidades do estado de São Paulo, sendo que dentre o conjunto de 55 autores, apenas 7 são oriundos de instituições de outros estados, que, mesmo assim, não contemplam as regiões centro-oeste, norte e nordeste do Brasil.

Desta forma, podemos compreender que se reflete nos materiais didáticos uma visão das juventudes, pensada apenas a partir da realidade dos grandes centros urbanos, desconsiderando a pluralidade brasileira, ao não contemplarem os jovens do campo, indígenas ou quilombolas.

Além disso, apesar de, no conjunto de autores, identificarmos uma maioria de profissionais do sexo feminino, uma vez que 34 mulheres estão dentre os envolvidos na composição dos materiais, até mesmo a fragilidade quanto à condição de gênero é percebida em algumas obras, o que denota o

machismo ainda imbricado em nossa sociedade, invisibilizando as mulheres e seus contextos de vida e trabalho. A violência contra a mulher, especificamente, por exemplo, só é citada como algo a ser trabalhado nas obras “Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios”, da Tulipa Editora, e “Projeto de Vida: Construindo o Futuro”, da Editora Ática.

Em que pese essa lacuna, a Cultura de Paz é citada em várias das avaliações como norteadora das obras. Merece destaque o que o avaliador analisa na obra “Se liga na Vida”, da Editora Moderna, quando diz que

A obra motiva o autoconhecimento como estratégia para o planejamento e estabelecimento de metas para o enfrentamento dos novos desafios acadêmico e/ou profissional, como também propõe várias vivências e atividades, com intuito de o jovem aprender a viver consigo e com o outro em uma cultura da paz, em que a empatia, o afeto e o respeito funcionem como condutores-chave da construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2021, p. 124).

Além da Cultura de Paz, alguns avaliadores apontam o uso da Comunicação Não Violenta (CNV) como estratégia metodológica para algumas obras, bem como os aspectos relacionados às competências para a vida, destacadas no relatório de Jacques Delors para a UNESCO (DELORS, 1998). Aparecem ainda nas análises algumas metodologias específicas no campo do trabalho com as competências socioemocionais, como a metodologia OPEE⁷ e a filosofia IKIGAI⁸.

Outro ponto que nos chamou a atenção nas avaliações das obras de Projeto de Vida no PNLD 2021 foi o papel do professor como mediador dessas propostas pedagógicas, já que pela primeira vez elas serão colocadas em prática em muitas escolas, as quais ainda não trabalham com essas visões. Assim, consideramos ser extremamente relevante o suporte e a autonomia

7 Desenvolvida por Leo Fraiman, a metodologia OPEE se coloca como favorável ao desenvolvimento do autoconhecimento, da inteligência emocional, da educação financeira, visando à sustentabilidade das escolhas profissionais, dos métodos de estudo, da visão ampliada do mercado de trabalho e dos processos seletivos. Segundo o portal em que podem ser adquiridos os materiais da metodologia OPEE, ela é pioneira na educação de competências socioemocionais no Brasil (METODOLOGIA OPEE).

8 Segundo reportagem da BBC News Brasil, a filosofia IKIGAI é originária do Japão e tem como princípio básico a busca pela longevidade, trabalhando assim o autoconhecimento para motivar a busca por pequenos e grandes propósitos (ONTIVEROS, 2018).

dados aos professores, principalmente aqueles que serão inseridos nesse contexto sem ter formação para tal.

Na maioria das obras destaca-se o bom suporte teórico-metodológico que compõe os materiais voltados para o docente, bem como a autonomia para pensarem sua organização e planejamento de aulas, além da possibilidade de escolher a sequência do trabalhado, não se prendendo a uma utilização linear dos livros.

Nesse quesito, chama atenção a avaliação da obra “Meu Projeto de Vida”, da Tulipa Editora, quando o avaliador informa que “a despeito da boa fundamentação teórica, atende minimamente a necessidade de atividades didático-pedagógicas para dar suporte ao docente no contexto de sua prática escolar” (BRASIL, 2021, p. 100). Esse suporte ao professor deve ser fundamental, uma vez que muitos não foram formados nas instituições de ensino superior para trabalharem em sala de aula com essas propostas e atividades, devendo, portanto, ser abordado com clareza e profundidade nos materiais didáticos, para que possa ser compreendido e proporcionar um trabalho de qualidade pelos docentes.

Ainda nesse sentido, é salutar apresentar nessa discussão uma questão que se repete em vários momentos das avaliações das obras: a interdisciplinaridade das propostas. Em muitas das análises, os avaliadores consideram que os materiais cumprem essa visão de contemplar as diversas áreas do conhecimento, utilizando dos conhecimentos das disciplinas, suas metodologias de pesquisa, inclusive propondo situações para o trabalho conjunto entre professores, como se destaca na obra “Projeto de Vida: Meu Plano em Ação”, da Kit’s Editora, quando o avaliador observa “a necessidade de a obra ser trabalhada por professores de diferentes áreas, criando estratégias para um trabalho transdisciplinar, que favoreça a construção dos Projetos de Vida dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2021, p. 109).

Por outro lado, em pelo menos 6 obras os avaliadores destacam que existe pouco ou quase nenhuma relação entre as áreas do conhecimento, afirmando que os materiais estão vinculados exclusivamente a uma determinada área, que é a de Linguagens e Códigos, informando inclusive que isso deve ser considerado na escolha dos docentes que irão trabalhar com essas obras, como por exemplo, o material “Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades”, da Joaninha Edições, quando se analisa que:

A forma como as atividades e vivências são propostas favorece sobretudo o desenvolvimento das competências específicas da área de linguagem e suas tecnologias, mais

especificamente de Língua Portuguesa por estarem diretamente relacionadas aos campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio (BRASIL, 2021, p. 121).

Assim, acreditamos que esses materiais vão contra o que se propõe quando pensamos em projetos de vida, uma vez que devem ser integradores e não específicos de determinada área do conhecimento. Para nós, isso é reflexo, mais uma vez do perfil dos autores das obras, muitos dos quais são da área de Linguagens, com formação em cursos superiores de Letras e trabalhando com o desenvolvimento de materiais didáticos dessa área.

Além disso, podemos inferir também que as editoras podem buscar a partir da proposição desses materiais a contemplação de perfis pedagógicos de escolas ainda vinculadas ao conteudismo, de forma que, apesar da obrigatoriedade da inserção dos Projetos de Vida nos currículos escolares, esses momentos sejam utilizados não para priorizar o autoconhecimento ou as reflexões sociais, mas sim para usá-los como pano de fundo para trabalhar conteúdos de Literatura ou Redação, por exemplo.

Por fim, o diálogo com a comunidade escolar e até mesmo a comunidade externa à escola é considerado na maioria das obras, a partir da visão dos avaliadores, como se aponta, por exemplo, na obra “(Des)envolver e (Trans)formar”, da Editora Ática:

As Vivências são uma característica positiva da coleção, articulando conteúdos e temáticas com sua dimensão prática, por meio de dinâmicas individuais e coletivas. Merecem destaque as Vivências de transição de um módulo a outro e a Vivência final, por seu caráter integrador, inserindo a comunidade escolar no processo (BRASIL, 2021, p. 76).

Desta forma, acreditamos que no geral as obras contemplam o que era exigido pelo PNLD 2021 para o trabalho com Projetos de Vida. No entanto, são vários os pontos que chamam a atenção e fazem refletir sobre como esse trabalho será realizado a partir de tantas fragilidades presentes nos materiais, principalmente quanto à diversidade social brasileira e a falta de formação dos docentes que conduzirão essas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta breve pesquisa exploratória sobre as obras de Projetos de Vida, disponibilizadas no Guia do PNLD 2021, observando as avaliações

expostas para os docentes que fizeram a escolha desses materiais didáticos no primeiro semestre de 2021, podemos perceber inicialmente um forte interesse do meio editorial em apresentar materiais didáticos para que fossem selecionados pelos professores. Em alguns casos, as editoras disponibilizaram até mais de uma obra.

Nesse universo de 24 obras para a apreciação dos professores, estavam envolvidos 55 autores, de diversas áreas do conhecimento, mas que praticamente todos advinham de cursos de formação superior situados no Estado de São Paulo. Em nenhum dos currículos que conseguimos localizar na internet encontramos referências sobre a atuação ou formação desses profissionais nas regiões centro-oeste, norte e nordeste do Brasil.

Atribuímos a isso uma das observações mais recorrentes nesta análise das obras que é colocada no Guia do PNLD: a falta da diversidade regional e social nos materiais. Os avaliadores apontam, por exemplo, a pouca visibilidade que as obras dão aos povos do campo, indígenas e quilombolas, levando a uma visão das juventudes restrita à realidade dos grandes centros urbanos brasileiros.

Além disso, muitas avaliações chamam a atenção para a falta de uma exploração mais efetiva acerca das questões de gênero, sexualidade, preconceito racial, homofobia, dentre outros assuntos que provocam interesse dos estudantes e são necessários nos debates e reflexões dentro do ambiente escolar.

No entanto, a maioria dos avaliadores considerou que as obras contemplam a competência 6 da BNCC, o protagonismo dos estudantes, o uso de metodologias ativas de aprendizagem, bem como dão um bom suporte aos professores que irão trabalhar com esses materiais em sala.

Ainda assim, em algumas obras, as avaliações compreendem que os materiais didáticos são orientados para alguma área do conhecimento, em especial a Língua Portuguesa. Isso nos faz pensar que seja uma forma que as editoras encontraram para alcançar públicos mais conservadores, em que os conteúdos formais ainda teriam mais importância do que as questões de cunho socioemocional, como propõe o Projeto de Vida.

Por isso, acreditamos ser de suma importância que os professores envolvidos ou que venham a se envolver com essas propostas sejam não apenas contemplados com rápidas formações para realizarem esse trabalho. É imprescindível que os docentes tenham acesso a formações de qualidade, em que possam compreender e discutir sobre essas propostas pedagógicas e metodologias de ensino, para que se apropriem delas e passem a

utilizá-las sabendo como aquilo irá efetivamente contribuir para a formação dos estudantes.

Notamos essa necessidade em virtude da fragilidade dos cursos de licenciatura nesse aspecto, uma vez que nas universidades os docentes são preparados para ministrarem aulas de suas disciplinas de formação, mas no seu dia-a-dia no chão da escola irão precisar mobilizar habilidades para realizar um trabalho de qualidade também nos componentes curriculares que se propõem a construir os projetos de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020. (recurso digital)

BRASIL. Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 27 de dezembro de 1937, p. 25586.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945. Consolida as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 28 de dezembro de 1945, p. 19208.

BRASIL. Decreto nº 77.107 de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros e textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 5 de fevereiro de 1976, p. 168.

BRASIL. Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 20 de agosto de 1985, p. 12178.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415 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 União** - Seção 1. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – Perguntas e Respostas, c2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 11 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**: Projetos Integradores e Projetos de Vida. Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-projeto-de-vida.pdf>. Acesso em 5 de out. de 2021.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**, c2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em 12 de out. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em: <<https://institutoayrton-senna.org.br/pt-br/quem-somos.html>>. Acesso em 12 de out. de 2021.

INSTITUTO SINGULARIDADES. **Página inicial**. Disponível em: <<https://instituto-singularidades.edu.br/>>. Acesso em 12 de out. de 2021.

JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL. **Sobre nós**, c2021. Disponível em: <<https://www.jabrazil.org.br/sobre-nos>>. Acesso em 12 de out. de 2021.

KHAN ACADEMY. **Sobre**, c2021. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/about>>. Acesso em 12 de out. de 2021.

METODOLOGIA OPEE. **Por que usar a metodologia OPEE?**, c2017. Disponível em: <<https://metodologia.opee.com.br/por-que-usar-a-metodologia-opee/>>. Acesso em 25 de out. de 2021.

ONTIVEROS, Eva. O que é o “ikigai”, o segredo japonês para uma vida longa, feliz e saudável. **BBC News Brasil**, 2 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44293333>>. Acesso em 25 de out. de 2021.

SEBRAE SÃO PAULO. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/sp/quem_somos>. Acesso em 12 de out. de 2021.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA CONTEXTUALIZAÇÃO

PAULO HENRIQUE DAS CHAGAS SILVA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, professor do Departamento de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, paulo.silva@ufersa.edu.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as questões de Matemática e suas Tecnologias dispostas no Exame Nacional do Ensino Médio, ano 2020, no que se refere à sua elaboração e processo de contextualização. Para isso, recorreu-se a elementos da Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2016), constituindo-se o *corpus* de análise as 45 questões da área supracitada. As questões foram classificadas de acordo com as visões de Skovsmose (2000) quanto ao contexto em que os problemas podem aparecer (matemática pura, semirrealidade e realidade); e também quanto à qualidade da contextualização segundo Oliveira (2014), que a classifica em boa contextualização ou contextualização inadequada. Os resultados mostram a ausência de questões no contexto da matemática pura, além de um equilíbrio dos itens nos contextos da semirrealidade e da realidade, o que vai ao encontro do que é valorizado no Exame, que é a contextualização e a interdisciplinaridade. Além disso, quase dois terços dos itens apresentaram uma boa contextualização. Recomenda-se que exista uma maior preocupação por parte dos elaboradores da prova em apresentar contextos que sejam relevantes à resolução dos problemas apresentados, uma vez que os itens com contextualizações inadequadas, em sua maioria, traziam informações que não eram essenciais, funcionando mais como uma curiosidade à parte; se distanciando de um dos preceitos da contextualização que é o de apresentar uma situação diária ou científica que seja significativa.

Palavras-chave: Matemática, Enem, Contextualização, Significativo.

INTRODUÇÃO

A educação matemática vem, constantemente, passando por mudanças e processos de reformulações que visam buscar alternativas que tentem diminuir os índices de retenção em matemática – que tem raízes da educação básica e se espalha até o ensino superior. O enfoque em questões que destacam as situações vivenciadas pelos alunos e coloque em prática os preceitos da Resolução de Problemas é o que vem sendo objetivado.

Dentre as avaliações em larga escala do país, três se destacam: a Prova Brasil, que é aplicada a estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental; a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), aplicada a estudantes dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental e aos do ensino médio e, finalmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo público-alvo principal são os estudantes do último ano dessa etapa.

Todas essas avaliações têm o cuidado em associar os conteúdos relacionados à matemática com as situações vividas pelo discente no seu dia a dia. Por transitividade, será que se pode afirmar também que existe a preocupação em dar sentido a essas situações, dentro do limite que podemos estipular como razoável? Isto é, será que os problemas formulados poderiam ser encontrados no cotidiano do discente (ou em áreas científicas), onde o mesmo atribuiria significado e gerenciaria informações, ou eles servem apenas para “disfarçar” os procedimentos matemáticos mecânicos que estão por traz de tal questionamento? A questão da contextualização é compreendida na sua essência ou serve apenas como uma coadjuvante dentro do processo de busca pela aquisição do conhecimento?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 diz que

[...] o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania. A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua. [...] Em outras palavras, a contextualização aparece não como uma forma de ilustrar o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola. (BRASIL, 1996, p.83).

A construção do conhecimento com significado é um dos principais objetivos do ensino. Para Piaget, só há aprendizagem – tida como aumento

do conhecimento – quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Vygotsky introduz a noção de internalização de instrumentos e signos associados ao desenvolvimento cognitivo. Já Ausubel cunhou o termo *Aprendizagem Significativa* para expressar o tipo de aprendizagem em que uma nova informação se relaciona à estrutura cognitiva do discente, de forma não-arbitrária e substantiva (MOREIRA, 2011). O amparo nas situações vivenciadas pelos alunos na elaboração de problemas matemáticos mostra o caráter histórico-social da matemática, sendo assim, o cuidado com o problema proposto, analisando-o à luz do bom senso e da verossimilhança, deve ser colocado em destaque.

Nem tudo precisa fazer parte da realidade de todos os alunos. É evidente, por exemplo, que situações corriqueiras a um estudante da região nordeste pode não fazer parte da rotina de um estudante da região sudeste. O que está sendo abordado é que, inicialmente, o problema precisa fazer sentido. Na prática, ninguém trabalha com distância expressas em termos de radicais, ou mente somente nas segundas, terças e quartas.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar as questões de Matemática e suas Tecnologias dispostas no Enem 2020, no que se refere à sua elaboração e processo de contextualização.

METODOLOGIA

Inicialmente, para a composição do referencial teórico, recorreu-se à pesquisa de trabalhos diretamente relacionados com o tema proposto, através da busca no Google Acadêmico, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses & Dissertações – Capes e o Portal de Periódicos da Capes. Utilizou-se as seguintes palavras-chaves: *Contextualização*, *Contexto*, *Matemática*, *Enem*, auxiliadas pelo operador *AND*. Além disso, foram consultados livros e demais textos de apoio que fundamentaram o referencial.

Quanto à análise dos itens, a pesquisa se baseia nos preceitos da Análise de Conteúdo, contando com etapas como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Constituem o *corpus* desta pesquisa as 45 questões da Matemática e suas Tecnologia do Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2020, caderno 5, prova amarela do 2º dia da aplicação regular.

O movimento de análise se deu através de três etapas, descritas a seguir:

1. As 45 questões foram inicialmente classificadas quanto à contextualização, segundo a perspectiva proposta por Skovsmose (2000): matemática pura, semirrealidade e realidade;
2. Em seguida, foram classificadas em questões que apresentam uma boa contextualização ou contextualização inadequada, segundo a perspectiva de Oliveira (2014).
3. Finalmente, serão apresentadas algumas questões do exame e discutidos os fatores que foram considerados na classificação das mesmas quanto às duas etapas anteriores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobre a Contextualização

O termo contextualização aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000) como uma forma, dentre outras, de estabelecer conexões entre a matemática e suas aplicações:

O critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência. (BRASIL, 2000, p. 43).

Contextualizar nem sempre precisa estar diretamente relacionado com apresentar situações do dia a dia em que se usa a matemática. Isso seria uma definição banal de um processo que envolve desde conexões com a realidade até relações dentro da própria matemática, o que pode abranger tanto aplicações como o contexto histórico em que determinado conteúdo se desenvolveu.

Santos *et al.* (2017, p. 166-167) ratificam isso afirmando que:

É importante ressaltar que a ideia de contexto, para os conteúdos de Matemática, não pode ser feita abordando-se apenas elementos que o professor considera como fazendo parte do cotidiano do aluno, não se pode reduzir a aprendizagem a aspectos utilitários dessa ciência. Faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, evitando

assim o descarte de muitos conteúdos por não terem aplicabilidade concreta e imediata.

Apesar disso, deve-se considerar que sempre que se intenciona apresentar determinado conteúdo matemático dentro do cotidiano dos alunos, o problema deve, no mínimo, fazer sentido e ser relevante para o discente. A situação contextualizada deve ser significativa, e não apenas ser usada como um mero adereço para poder se afirmar que se está relacionando a matemática com o dia a dia.

Reis e Nehring (2017) afirmam que o pouco entendimento sobre o que é contextualização tem restringido o ensino à resolução de problemas e às aplicações. Além de simplificar conceitos durante o processo de ensino e aprendizagem por não darem um destaque considerável ao processo de abstração que decorre da contextualização.

As autoras ainda consideram que as discussões sobre a contextualização devem ser consideradas a partir do fato de a mesma:

- i. ser fundamental para a aprendizagem;
- ii. dar sentido ao conhecimento;
- iii. construir conhecimento com significado.

Dentro dessa perspectiva, Barbosa (2004) traz uma discussão ontológica sobre o sentido dado ao termo Contextualização, partindo da premissa de que seu emprego remete à ideia de que “existem atividades na matemática escolar sem contexto” (BARBOSA, 2004, p. 2), o que seria uma afirmação errônea. A discussão poderia pautar-se no fato de que determinados problemas podem ser bem ou mal contextualizados.

Oliveira (2014), em um trabalho que buscou analisar a contextualização da função exponencial e da função logarítmica nos livros didáticos do Ensino Médio, considera que existem contextualizações boas ou inadequadas. Segundo ela,

Boas contextualizações são as que, por meio da problematização, envolvam aplicações ou manipulações, ou seja, podem ou não vir acompanhadas de fórmulas que as modelam, desde que as informações contidas no problema sejam reais, ou simulem a realidade, fazendo conexão entre os próprios temas da Matemática, entre esses temas e outras ciências, entre a Matemática e as práticas sociais ou entre a Matemática e a História da Matemática.

As contextualizações serão consideradas inadequadas quando forem falsas ou artificiais.

Alguns autores ainda procuram classificar a contextualização em algumas categorias.

Apresentaremos, a seguir, duas perspectivas.

Vieira (2004), por exemplo, considera a seguinte classificação:

- Contextualização Sociocultural: há a presença de aspectos sociais nas situações propostas. Subdivide-se em a) situações do cotidiano, b) abordagens interdisciplinares e c) preocupações “universais” ou temas transversais.
- Contextualização Histórica: situa o conhecimento para o discente, apontando a origem, o porquê ou desenvolvimento de determinado assunto. Subdividem-se em a) situações curiosas e instigantes e b) quando se usa a história para apresentar como o modo de produção do conhecimento explica sua organização, possibilidades e limites.
- Contextualização interna na disciplina Matemática: situações em que os autores utilizam ferramentas dentro da própria matemática para favorecer a construção do conhecimento. Subdividem-se em a) articulação entre as diversas áreas da Matemática, b) articulação entre conhecimento matemático novo e o já abordado e c) articulação entre diferentes representações matemáticas.

Skovsmose (2000) considera que as atividades escolares podem ser desenvolvidas dentro de três contextos:

- Matemática pura: quando a situação pertence integralmente à matemática acadêmica;
- Semirrealidade: quando a situação envolve elementos do dia a dia ou outras ciências, mas trata-se de situações fictícias.
- Realidade: quando descreve situações que ocorrem na vida diária e científica.

Independentemente da classificação, dois pontos emergem das discussões apresentadas anteriormente: 1) contextualizar não é apenas relacionar um/uma conceito/definição com o cotidiano dos alunos e 2) a contextualização deve cumprir um objetivo pré-determinado e ser significativa, independentemente de retratar situações do dia a dia ou científicas.

Sobre o ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se constitui no principal processo seletivo para ingresso no Ensino Superior do país. Instituído em 1998, o mesmo foi reformulado em 2009 (agora denominado Novo Enem), passando de 63 questões e uma redação – aplicados em um único dia – para 180 questões e uma redação, sendo aplicado em dois dias. É dividido em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada uma contemplando um total de 45 questões.

De forma geral, o exame busca aferir o desempenho do aluno ao término da Educação Básica, objetivo este que foi ampliado ao longo dos anos. Sua concepção e estruturação pretende abarcar problemas que possibilitem a avaliação das competências e habilidades descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); sendo também estruturado através de uma matriz de referência própria.

O diferencial do exame em relação a outros de larga escala do país e do exterior é sua proposta pautada na interdisciplinaridade e contextualização. Dentro dessa perspectiva, segundo Nicoletti e Sepel (2016, p. 2007),

a elaboração de questões interdisciplinares e contextualizadas no Enem constitui um desafio aos educadores brasileiros, pois necessitam de constantes revisões e atualizações, para que não haja a presença de informações desnecessárias no enunciado e que não exija do aluno um conhecimento específico memorizado. As questões precisam ser relacionadas com diversos conhecimentos formais e não formais que fazem parte da realidade de vida dos estudantes.

Uma das vantagens do Enem é o fato de ser um exame unificado capaz de promover a mobilidade dos estudantes por todo o país, já que os mesmos podem se candidatar às vagas de cursos de graduação de qualquer universidade pública do Brasil, o que poderia potencializar a democratização do acesso ao ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta concebida pelo Enem quanto à elaboração das questões parte de dois tópicos que devem ser considerados no movimento de

valorização do processo de ensino-aprendizagem: a interdisciplinaridade e a contextualização. A primeira se refere às relações que podem existir entre as diferentes área e ramos do conhecimento. Já a segunda foi explorada anteriormente.

O movimento de classificação dos 45 itens da prova de Matemática e suas Tecnologias do Enem 2020 quanto à contextualização partiu, inicialmente, da tentativa de agrupá-los segundo a perspectiva de Skovsmose (2020): matemática pura, semirrealidade e realidade. A Tabela 1 apresenta o detalhamento de tal classificação.

Tabela 1: Tipos de contextos presentes na prova de Matemática e suas Tecnologias do Enem 2020.

	Matemática Pura	Semirrealidade	Realidade
Questões	-	136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 151, 152, 153, 159, 162, 165, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 177 e 179.	139, 140, 145, 147. 148, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 166, 170, 171, 173, 176, 178 e 180.


Fonte: Autoria própria (2021).

Como o Enem valoriza a contextualização das questões, já era de se esperar que todos os itens se enquadrassem nos contextos da semirrealidade – 23 questões, o que correspondente a uma porcentagem de aproximadamente 51% – ou da realidade – 22 questões, correspondendo a uma porcentagem de 49%. Algumas questões (como, por exemplo, os itens 136, 156, 158 e 173) apresentam elementos marcantes da matemática pura, como representação gráfica (136 e 173), noção da definição e propriedades de logaritmos (156) e nomes de figuras geométricas (158), mas ainda assim existe uma tentativa (satisfatória ou não, conforme veremos na Tabela 2) de contextualização.

As questões que retratam a realidade têm a preocupação de apresentar informações verídicas sobre temas da vida diária e científica, explicitando (na maioria das vezes) a fonte em que determinada informação foi colhida. Além disso, são valorizadas as relações da Matemática com outras áreas como Física, Química, Biologia, Economia, Arquitetura e até mesmo a Linguística (questão 156). Já as questões que retratam o contexto da semirrealidade são situações fictícias que, em sua grande maioria, poderiam muito bem ocorrer no dia a dia ou em situações específicas, como em laboratórios.

As figuras 1 e 2 apresentam duas questões que foram classificadas dentro do contexto da semirrealidade.

Figura 1: Questão 144, que retrata o contexto da semirrealidade.

Questão 144 


Um motociclista planeja realizar uma viagem cujo destino fica a 500 km de sua casa. Sua moto consome 5 litros de gasolina para cada 100 km rodados, e o tanque da moto tem capacidade para 22 litros. Pelo mapa, observou que no trajeto da viagem o último posto disponível para reabastecimento, chamado Estrela, fica a 80 km do seu destino. Ele pretende partir com o tanque da moto cheio e planeja fazer somente duas paradas para reabastecimento, uma na ida e outra na volta, ambas no posto Estrela. No reabastecimento para a viagem de ida, deve considerar também combustível suficiente para se deslocar por 200 km no seu destino.

A quantidade mínima de combustível, em litro, que esse motociclista deve reabastecer no posto Estrela na viagem de ida, que seja suficiente para fazer o segundo reabastecimento, é

- A** 13.
- B** 14.
- C** 17.
- D** 18.
- E** 21.

Fonte: Enem (2020).

Figura 2: Questão 174, que retrata o contexto da semirrealidade.

Questão 174 

O quadro representa os gastos mensais, em real, de uma família com internet, mensalidade escolar e mesada do filho.

Internet	Mensalidade escolar	Mesada do filho
120	700	400

No início do ano, a internet e a mensalidade escolar tiveram acréscimos, respectivamente, de 20% e 10%. Necessitando manter o valor da despesa mensal total com os itens citados, a família reduzirá a mesada do filho. Qual será a porcentagem da redução da mesada?

- A** 15,0
- B** 23,5
- C** 30,0
- D** 70,0
- E** 76,5

Fonte: Enem (2020).

As questões 144 e 174 tratam de situações hipotéticas que são bastante plausíveis de acontecerem no cotidiano. A primeira questão se refere à quantidade mínima de combustível necessária para se cumprir determinado percurso, e fornece dados como a distância que será percorrida, uma estimativa de gasto dentro da própria cidade, além da relação quilometragem-litro. O preço de 1 litro de gasolina é omitido, mas é um dado dispensável para responder ao que o problema propõe. A segunda questão exige que o participante conheça noções de porcentagem, apresentado um contexto conhecido como o aumento do valor da internet e da mensalidade escolar e o quanto a mesada do filho deve diminuir para que o aumento dos dois primeiros itens não impacte nas despesas da uma família.

Em um primeiro momento, não foi analisado se tais itens foram bem elaborados ou se os valores presentes nos enunciados são verossímeis. Ainda assim, os itens retratam situações críveis que são facilmente reconhecidas no dia a dia.

As figuras 3 e 4 apresentam duas questões que foram classificadas dentro do contexto da realidade.

Figura 3: Questão 155, que retrata o contexto da realidade

Questão 155

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) é uma pesquisa feita anualmente pelo IBGE, exceto nos anos em que há Censo. Em um ano, foram entrevistados 363 mil jovens para fazer um levantamento sobre suas atividades profissionais e/ou acadêmicas. Os resultados da pesquisa estão indicados no gráfico.



Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

De acordo com as informações dadas, o número de jovens entrevistados que trabalha é

- A** 114 708.
- B** 164 076.
- C** 213 444.
- D** 284 592.
- E** 291 582.

Fonte: Enem (2020).

Figura 4: Questão 156, que retrata o contexto da realidade.

Questão 156 

A Lei de Zipf, batizada com o nome do linguista americano George Zipf, é uma lei empírica que relaciona a frequência (f) de uma palavra em um dado texto com o seu ranking (r). Ela é dada por

$$f = \frac{A}{r^B}$$

O ranking da palavra é a sua posição ao ordenar as palavras por ordem de frequência. Ou seja, $r = 1$ para a palavra mais frequente, $r = 2$ para a segunda palavra mais frequente e assim sucessivamente. A e B são constantes positivas.

Diponível em: <http://klein.sbm.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2020 (adaptado).

Com base nos valores de $X = \log(r)$ e $Y = \log(f)$, é possível estimar valores para A e B .

No caso hipotético em que a lei é verificada exatamente, a relação entre Y e X é

A $Y = \log(A) - B \cdot X$

B $Y = \frac{\log(A)}{X + \log(B)}$

C $Y = \frac{\log(A)}{B} - X$

D $Y = \frac{\log(A)}{B \cdot X}$

E $Y = \frac{\log(A)}{X^B}$

Fonte: Enem (2020).

Tais questões foram assim classificadas por conterem informações verídicas sobre determinados assuntos, além de apresentarem contextos que não são necessariamente do cotidiano, o que condiz com a proposta defendida no referencial teórico de que a contextualização pode ocorrer também dentro de áreas específicas (como a Estatística e a Linguística). A Pnad existe e os dados apresentados na questão 155 são verdadeiros, além de pesquisas dessa natureza serem bastante frequentes. A Lei de Zipf também existe e trata realmente do que é informado no enunciado da questão 156. O contexto retratado neste item reflete então a realidade da vida científica, como categorizado por Skovsmose (2000). Ainda que a resolução da última questão requeira conhecimento sobre os logaritmos (voltados para a matemática pura), o contexto é relevante para a compreensão da questão.

A próxima análise se refere a quão bem elaborada é a questão, considerando a proposta de contextualização. Como mencionado anteriormente, Oliveira (2014) considera que as questões contextualizadas podem ser

classificadas em dois tipos: boas contextualizações ou contextualizações inadequadas. A tabela 2 apresenta a classificação dos 45 itens da prova de Matemática e suas Tecnologias segundo tal perspectiva.

Tabela 2: Classificação das questões de Matemática e suas Tecnologias quanto à contextualização.

	Boas contextualizações	Contextualizações inadequadas
Questões	138, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 179 e 180.	136, 137, 139, 140, 141, 142, 147, 150, 158, 163, 165, 166, 168, 170, 173, 175 e 178.

Fonte: Autoria própria (2021).

Da tabela, percebe-se que 28 questões possuem boa contextualização, o que corresponde aproximadamente a um percentual de 62%. De forma complementar, 17 questões possuem uma contextualização inadequada, correspondendo a aproximadamente 38% do total de itens. Foram consideradas questões bem contextualizadas as que, além de atenderem ao descrito por Oliveira (2014), possuem grande parte do enunciado relevante para resolver o problema. De forma análoga, as questões mal contextualizadas foram aquelas que, apesar de simularem a realidade, possuem informações inverossímeis ou totalmente dispensáveis para se chegar ao resultado.

As figuras 5 e 6 apresentam duas questões que possuem boa contextualização.

Figura 5: Questão 157, que possui uma boa contextualização.**Questão 157** 

Enquanto um ser está vivo, a quantidade de carbono 14 nele existente não se altera. Quando ele morre, essa quantidade vai diminuindo. Sabe-se que a meia-vida do carbono 14 é de 5 730 anos, ou seja, num fóssil de um organismo que morreu há 5 730 anos haverá metade do carbono 14 que existia quando ele estava vivo. Assim, cientistas e arqueólogos usam a seguinte fórmula para saber a idade de um fóssil encontrado: $Q(t) = Q_0 \cdot 2^{-\frac{t}{5730}}$ em que t é o tempo, medido em ano, $Q(t)$ é a quantidade de carbono 14 medida no instante t e Q_0 é a quantidade de carbono 14 no ser vivo correspondente.

Um grupo de arqueólogos, numa de suas expedições, encontrou 5 fósseis de espécies conhecidas e mediram a quantidade de carbono 14 neles existente. Na tabela temos esses valores juntamente com a quantidade de carbono 14 nas referidas espécies vivas.

Fóssil	Q_0	$Q(t)$
1	128	32
2	256	8
3	512	64
4	1 024	512
5	2 048	128

O fóssil mais antigo encontrado nessa expedição foi

- A** 1.
- B** 2.
- C** 3.
- D** 4.
- E** 5.

Fonte: Enem (2020).

Figura 6: Questão 162, que possui uma boa contextualização.

Questão 162 2020enem2020enem2020enem

Com o objetivo de contratar uma empresa responsável pelo serviço de atendimento ao público, os executivos de uma agência bancária realizaram uma pesquisa de satisfação envolvendo cinco empresas especializadas nesse segmento. Os procedimentos analisados (com pesos que medem sua importância para a agência) e as respectivas notas que cada empresa recebeu estão organizados no quadro.

Procedimento	Peso	Notas da empresa				
		X	Y	Z	W	T
Rapidez no atendimento	3	5	1	4	3	4
Clareza nas informações passadas aos clientes	5	1	4	3	3	2
Cortesia no atendimento	2	2	2	2	3	4

A agência bancária contratará a empresa com a maior média ponderada das notas obtidas nos procedimentos analisados.

Após a análise dos resultados da pesquisa de satisfação, os executivos da agência bancária contrataram a empresa

- A** X.
- B** Y.
- C** Z.
- D** W.
- E** T.

Fonte: Enem (2020).

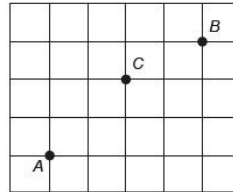
A questão 157 explora o conceito de função exponencial dentro de um contexto prático, que é a datação dos fósseis, uma situação específica de uma determinada área e, portanto, totalmente verossímil. A meia-vida do carbono 14 é mesmo de 5 730 anos. Na questão 162 temos uma situação fictícia para se trabalhar média ponderada, através de notas atribuídas a cinco empresas, associadas a um determinado peso. Um contexto frequente em qualquer processo de seleção. Além disso, ambos os itens possuem em seus respectivos enunciados informações relevantes para a resolução dos problemas.

As figuras 7 e 8 apresentam duas questões que possuem contextualização inadequada.

Figura 7: Questão 142, que possui uma contextualização inadequada.

Questão 142 

Três amigos, André, Bernardo e Carlos, moram em um condomínio fechado de uma cidade. O quadriculado representa a localização das ruas paralelas e perpendiculares, delimitando quadras de mesmo tamanho nesse condomínio, em que nos pontos *A*, *B* e *C* estão localizadas as casas de André, Bernardo e Carlos, respectivamente.



André deseja deslocar-se da sua casa até a casa de Bernardo, sem passar pela casa de Carlos, seguindo ao longo das ruas do condomínio, fazendo sempre deslocamentos para a direita (\rightarrow) ou para cima (\uparrow), segundo o esquema da figura.

O número de diferentes caminhos que André poderá utilizar para realizar o deslocamento nas condições propostas é

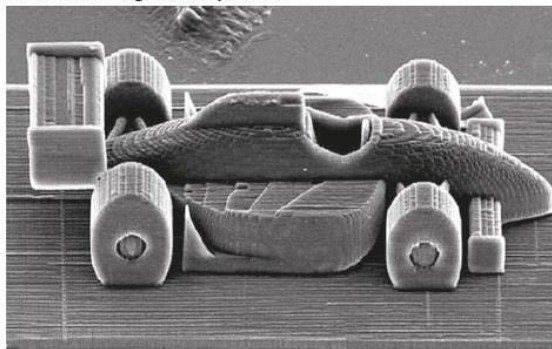
- A** 4.
- B** 14.
- C** 17.
- D** 35.
- E** 48.

Fonte: Enem (2020).

Figura 8: Questão 162, que possui uma contextualização inadequada.

Questão 147 

Pesquisadores da Universidade de Tecnologia de Viena, na Áustria, produziram miniaturas de objetos em impressoras 3D de alta precisão. Ao serem ativadas, tais impressoras lançam feixes de laser sobre um tipo de resina, esculpindo o objeto desejado. O produto final da impressão é uma escultura microscópica de três dimensões, como visto na imagem ampliada.



A escultura apresentada é uma miniatura de um carro de Fórmula 1, com 100 micrômetros de comprimento. Um micrômetro é a milionésima parte de um metro.

Usando notação científica, qual é a representação do comprimento dessa miniatura, em metro?

- A** $1,0 \times 10^{-1}$
- B** $1,0 \times 10^{-3}$
- C** $1,0 \times 10^{-4}$
- D** $1,0 \times 10^{-6}$
- E** $1,0 \times 10^{-7}$

Fonte: Enem (2020).

A questão 142 trata de uma situação fictícia em que falta verossimilhança. Na prática, ao realizar um percurso, ninguém se desloca apenas para a direita ou para cima. Além disso, o número de caminhos possíveis não possui qualquer outra função que não seja o de usar conhecimentos de combinatória. Numa situação cotidiana, esse questionamento é irrelevante. Já o primeiro parágrafo do item 147 apresenta uma informação que em nada contribui para a resolução da questão; com isso, mais da metade do item poderia ter sido omitido (justamente a parte contextualizada) e ainda assim seria possível resolver o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contextualizar vai muito além de apresentar uma situação do dia a dia em que se usa determinado conhecimento matemático; isso seria banalizar demais a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem. A contextualização pode ocorrer dentro da própria matemática, em problemas de áreas específicas das mais variadas ciências e, obviamente, em problemas que refletem situações cotidianas. Entretanto, o que se deve priorizar é como usufruir da contextualização para aprender ou reconhecer a importância da matemática, dispondo de questões bem contextualizadas. Ou seja, de contextos importantes para resolver o problema, de questões verossímeis e de aplicações que sejam relevantes.

Os resultados mostraram a ausência de questões no contexto da matemática pura, além de um equilíbrio dos itens nos contextos da semirrealidade e da realidade, o que vai ao encontro do que é valorizado no Enem, que é a contextualização e a interdisciplinaridade. Além disso, quase dois terços dos itens apresentaram uma boa contextualização.

Ainda assim, 17 questões possuem contextualizações inadequadas, com enunciados irrelevantes para a resolução dos problemas, dados inverossímeis ou comodamente adaptados.

Sendo assim, recomenda-se que exista uma maior preocupação por parte dos elaboradores da prova em apresentar contextos que sejam relevantes à resolução dos problemas apresentados, uma vez que os itens com contextualizações inadequadas, em sua maioria, traziam informações que não eram essenciais, funcionando mais como uma curiosidade à parte; se distanciando de um dos principais preceitos da contextualização que é o de apresentar uma situação diária ou científica que seja significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., 2004, Recife. *Anais...* Recife: SBEM, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo (SP): Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. nº 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2º dia, Caderno 5, prova amarela, 2020. Acesso em: 20 out. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem significativa em revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, Porto Alegre, dez, 2011.

NICOLETTI, E. R.; SEPEL, L. M. N. Contextualização e interdisciplinaridade nas provas do Enem: analisando as questões sobre vírus. **Acta Scientiae**, v. 18, n. 1, p. 204 – 220, 2016.

OLIVEIRA, M. N. A. **Análise da contextualização da função exponencial e da função logarítmica nos livros didáticos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat) – Campina Grande (PB): Centro de Ciências e Tecnologias, Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

REIS, A. Q. M.; NEHRING, C. M. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 339 – 366, 2017.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. C. V. Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na disciplina de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 157 – 181, 2017.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, n. 14, p. 66 – 91, 2000.

VIEIRA, G. M. **Estratégias de “contextualização” nos livros didáticos de matemática dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação – Belo Horizonte (MG): Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Geras, 2004.

ANÁLISE DO DISCURSO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

ANDREZA SHIRLENE FIGUEIREDO DE SOUZA

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. São Lourenço da Mata. E-mail: andre-zashirlene@gmail.com.

RESUMO

Este artigo parte da concepção de aulas práticas discursivas para trilhar possíveis caminhos que promovam o letramento literário dos estudantes e os tirem de mero reprodutores de história da literatura e de não leitores a leitores literários. Assim, o estudo mobiliza como objetivo colaborar didaticamente para aulas que despertem uma visão crítica e significativa da aprendizagem de textos literário no Ensino Médio a partir da ação docente focada na perspectiva discursiva, visando letrar literariamente o educando, transformando à concepção cristalizada de um ensino da literatura sem a efetivação prática da leitura literária. Tudo isso, pautado no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), a partir de vários teóricos como Pêcheux e seguidores e, no Brasil com Orlandi, bem como de letramento literário com Cosson entre outros, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia aborda o método bibliográfico, já que visa um estudo pautado em teóricos que rompem com a visão perenizada de aula de literatura sem o contato efetivo com o texto literário e sem produção prática dele, como também em autores que defendem uma análise discursiva como campo teórico-metodológico para possíveis gestos de interpretação para produzir efeitos de sentido de acordo com as condições de produção. Logo, este trabalho, propõe-se oportunizar o letramento literário por meio da Análise do Discurso francesa, já que visa a leitura do texto literário de forma crítica, promovendo a transformação dos discursos e, com isso, fazer com que sua aprendizagem seja baseada no processo de prática discursiva.

Palavras-chaves: Análise do Discurso Francesa; Letramento literário; Leitura literária.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho trata do importante papel do Letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa a partir do aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), principalmente no que versa sobre a heterogeneidade discursiva, trazendo também à baila propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A AD mobiliza o discurso como prática social, pois ver a língua em batimento com a exterioridade, inscrevendo o sujeito a partir da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, interlaçando tão bem com o discurso literário e com as práticas de Letramento. Logo, o trabalho visa colaborar didaticamente para aulas que despertem uma visão crítico-reflexiva e, portanto, significativa da formação leitora de textos literário no Ensino Médio.

Com isso, tende a contribuir para que os estudantes compreendam como os gêneros discursivos literários surgem e se organizam, dito de outra maneira, analisem as condições de produção desses discursos, já que fazem parte de toda prática social, despertando assim, maior encanto e, conseqüentemente, envolvimento para leituras de textos literários e, conseqüentemente, fazer com que entendam que estes surgem atrelados a concepções ideológicas, desnaturalizando a ideia de textos ultrapassados, mas que contribuem para sua formação humana e social.

O estudo se justifica, pois surgiu da problemática de se (re) pensar nas aulas de literatura, que por vezes, são descontextualizadas, sem uso efetivo do texto literário e centradas no ensino de Movimentos literários. Diante disso, surgiu a pergunta que moveu o estudo: Será que as aulas centradas na Análise do Discurso com uso ativo dos textos, letraria os estudantes literariamente? Esse questionamento foi concebido devido aos discentes, na maioria das vezes, demonstrarem dificuldades para compreender os textos literários, uma vez que, às vezes, nas aulas de literatura, seus textos são trabalhados como pretexto para análise linguística ou para se entender as características das Escolas literárias. Nessa circunstância, o aluno pode sentir desinteresse pela leitura literária, pois ela, por vezes, não desperta uma experiência tal que a constitua como fonte de prazer e análise crítico-reflexiva.

Nesse sentido, a metodologia das aulas de literatura deve estar centrada na prática de “letrar” o estudante, como bem defende Soares (2003, p. 36) “daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita.” No caso específico deste estudo, seria

tornar o discente em leitor competente, ou seja, em sujeitos que saibam usufruir da leitura do discurso literário como fonte de seu próprio repensar sobre o estar no mundo, contribuindo também para a sua formação ética e integral.

Assim, as aulas não devem estar unicamente voltadas para trabalho do texto como requisito para analisar a estrutura normativa da língua, mas como funcionamento do discurso literário, visando o contato ativo com o livro/obras literárias. Diante disso, as aulas devem ser vistas como aporte para o processo de construção da aprendizagem do estudante a partir de práticas docentes centradas no enfoque discursivo e fazer do discente um sujeito que sabe analisar, comparar e interpretar discursos, sem prescindir do próprio texto literário, como propõe Cosson (2014, p.23) “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos”.

Diante disso, a leitura dos gêneros literários deve ser motivada e ensinada na escola para ir para além dela também, isto é, como aquela que faz parte das práticas sociais dos educandos, preocupando-se sempre com sua formação e humanização como elenca Candido (1995) e, com isso, promover o Letramento literário, já que fará uso prático dos discursos literários.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral desenvolver uma proposta metodológica que vise oportunizar estratégias para a formação leitora a partir dos fundamentos da AD para uma melhor compreensão do discurso literário, uma vez que para isto acontecer é necessário que analisem e entendam como esses discursos surgem e se organizam socialmente, e, assim, “letrá-los”, já que os textos literários também estão presentes na vida social do aluno, por isso se faz indispensável seu domínio.

E como objetivos específicos instigar a utilização dos dispositivos teórico-metodológicos da AD, com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão e formação leitora literária dos estudantes; proporcionar por meio dos fundamentos teórico-metodológicos da AD uma análise discursiva dos gêneros literários, com contato efetivo e aprendizagem na prática analítica e, não apenas, estudar a história de Movimentos literários; por fim, promover o Letramento literário aos discentes pautado na AD como mecanismo de interesse pela leitura e análise das obras literárias.

Dessa maneira, irá se balizar um quadro teórico ajustado na AD para a estruturação metodológica do ensino do Letramento literário, já que entre eles há um relacionamento tão bem conjugado, pois ambos têm o papel de inscrever a linguagem e, conseqüentemente, o sujeito do discurso em

situações sócio-históricas, como pode ser defendida por Brandão (2012, p.103) “a análise do discurso volta-se para o ‘exterior’ linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção”. A partir disso, compreendemos que a AD oportuniza a formação leitora literária, já que o discurso é visto como prática social, primando não por concepções estruturalistas, mas ver a língua como fenômeno atrelado à exterioridade, visão essa essencial para promover o Letramento literário nas aulas.

Em relação à metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, visando compreender o importante papel que a AD pode desenvolver como recurso teórico-metodológico para ação docente, contribuindo para formar leitores críticos e reflexivos de textos literários e, com isso, letrá-los, pois farão uso prático e efetivo desses textos na escola, e não só nesta, mas para além de seus muros.

Desse modo, o desenvolvimento desse trabalho trará para a academia mais um subsídio pedagógico para a reflexão do papel de alguns pressupostos teóricos da AD como aporte para o Letramento literário. Como também, constatar que os dispositivos teóricos da AD visando o Letramento literário são mais um recurso para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna que vise práticas sociais, humanizadoras, reflexivas e autônoma, casando também com as reflexões sobre o campo literário elencadas na BNCC.

Portanto, para fins de organização deste estudo dividimos em 3 partes. Primeiramente, será abordado o percurso metodológico. No segundo, haverá reflexões sobre os resultados e discussão a partir das perspectivas teóricas que versam acerca da defesa da temática abordada que prima pela AD adentrar na escola como recurso teórico-metodológico para a promoção do letramento literário, tendo como sequência: compreensão dos pressupostos basilares da AD, depois reflexões acerca do letramento literário, posteriormente, aborda os dispositivos da AD para promoção do letramento literário e, por fim, propostas de atividades práticas para sempre aplicadas na escola e para além dela. Já no terceiro, pautar-se-á em breves conclusões sobre a análise e proposta por meio das teorias supracitadas.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, a abordagem metodológica partiu de uma pesquisa de revisão bibliográfica minuciosa da Análise do Discurso

Francesa, como aporte teórico-metodológico escolar para promover o letramento literário, partindo de seus fundamentos basilares para favorecer a formação leitora crítica dos estudantes.

Sendo assim, o planejamento para dar toda a sustentação às interpretações analíticas da AD como vértice para o letramento literário, partiu em compreender os principais fundamentos basilares da AD francesa, entre eles: o discurso, suas condições de produção, as formações discursivas e ideológicas, as posições/lugares sociais que os sujeitos assumem, as formações ideológicas que os interpelaram para o ressoar de determinada formação discursiva, os interdiscursos. Tudo isso, para mostrar que a AD pode servir na escola como uma proposta metodológica para o letramento literário, já que promove uma leitura e análise crítica dos discursos literários.

Ademais, este trabalho partiu também da concepção de letramento literário, pois enfatiza o importante papel de práticas efetivas e sociais do estudo do texto literário e não de um ensino desvinculado disso, já que pelo contato ativo, crítico e analítico da leitura literária, esta não deve ser mais vista como sinônimo de aulas como pretexto para gramática ou história da literatura. Logo, fatores esses que se bifurcam tão bem com a proposta da AD, uma vez que prima pelo discurso em movimento, como prática social de reprodução e transformação pela luta de classes (Pêcheux, [1988] 2014).

Por conseguinte, todo o percurso metodológico-analítico se pautou na AD francesa pecheutiana, e de outros seguidores deste teórico, que convidam como batimento outras correntes teóricas intercambiáveis para colaborar com a proposta do letramento literário a partir das análises, questões e objetivos do estudo em tela, uma vez que a AD tem suas fontes próprias de análise como prática teórica-metodológica que casa tão bem como procedimento metodológico para ação docente na escola.

Dessa maneira, a pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa, uma vez que teve a intervenção analítica da pesquisadora para a partir de gestos de interpretação se obter a possível compreensão da proposta abordada que versa sobre a AD na escola como vértice para o letramento literário. Tudo isso dar-se-á por meio da obtenção de uma leitura analítica, já que propõe por “uma tentativa de explicar em profundidade o significado e a característica do resultado das informações [...], sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 59).

Por fim, o procedimento analítico buscou propor uma trilha metodológica na escola por meio da AD para favorecer uma formação literária efetiva,

com o intuito de tornar o processo de aprendizagem significativo para os discentes, uma vez que visa ir para além das paredes escolares e se tornar fonte contínua de análise na leitura de textos literários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Análise do Discurso: compreendo seu arcabouço teórico-metodológico

Para iniciar, é primordial entender o que vem a ser discurso, sem esquecer é claro, de determinar que toda a visão elencada neste estudo é da Análise do Discurso francesa (AD)¹, a saber, o discurso nessa linha disciplinar seria algo que vai além do nível estrutural da língua e leva em consideração, sobretudo, as condições de produção para efeitos de sentido das mais variadas materialidades discursivas, a língua atrelada à exterioridade, bem como os sujeitos interpelados pela ideologia. Logo, o discurso é um processo em movimento, ou seja, é o funcionamento discursivo que está em jogo, sendo uma forma de agir sobre o outro, como ressalta Orlandi (2009, p.69):

[...] Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica.

A AD pauta-se em uma visão discursiva como prática social, que visa analisar a constituição da produção do discurso, levando em conta aspectos: históricos, linguísticos, políticos, ideológicos. Para a AD, o discurso é visto como materialidade ideológica, pertencente a uma certa formação discursiva, como propõe Pêcheux ([1988] 2014, p.82): “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.”

Nessa perspectiva, a AD como disciplina de entremeios, objetiva analisar o discurso atrelado ao seu contexto histórico-social de produção, ou seja, de acordo com uma dada conjuração. Nesse sentido, não se prende a

1 A Escola Francesa de Análise do Discurso constitui uma disciplina de entremeio que estuda/ analisa o discurso como acontecimento que se dá entre linguagem e ideologia para gerar as condições de produções e efeitos de sentido das mais diversas materialidades, dando ao analista suporte para mobilizar possíveis intenções do discurso num dado momento situado.

aspectos estruturais da língua nem apenas textuais, mas vê o discurso como o intermédio entre a linguagem e a ideologia, como bem define Orlandi (2012, p.153):

[...] O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação ente língua e ideologia, isto é, coloca em questão o forte papel que a exterioridade linguístico-textual dos discursos exerce sobre sua construção de produção, recepção e sentido. Logo, entende a língua como processo em constante funcionamento.

Em consequência disso, a AD tem como função analisar os diversos modos de funcionamento do discurso em uma dada conjuntura, baseando-se nos elementos constitutivos de suas condições de produção e nestas para os efeitos de sentido. Por isso, prioriza as propriedades discursivas que refletem a língua à história.

[...] a análise de discurso trabalha com as formas materiais que reúnem forma-e-conteúdo. As marcas, em si, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso (ORLANDI, 2009, p. 90).

Orlandi (2009, p. 15) afirma que a “Análise do Discurso (AD) concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.” Com isso, compreende-se que AD oportuniza o discurso como prática social, vendo a língua como modos de funcionamento discursivo, inscrevendo o sujeito a partir da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, relacionando-a a sua exterioridade.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2009, p. 16).

Além disso, a AD trabalha com os processos de constituição dos sujeitos, já que é através da linguagem que estes se inscrevem na sociedade como autores que utilizam o discurso atravessado por outros, de acordo com as formações discursivas entrelaçadas na rede de significação que são determinadas pelas ideológicas. Como também, com a constituição dos sentidos,

na relação entre sujeito e seus interlocutores, gerando assim os efeitos de sentido e, conseqüentemente, as escolhas genéricas discursivas.

Sendo assim, a AD utilizará estratégias de análise que descreve uma estrutura baseada em um acontecimento que está presente na memória e se reproduz através da formação discursiva de cada indivíduo, que dependerá logicamente de sua formação ideológica. Essa visão está pautada na interdiscursividade, o que influenciará nos efeitos de sentidos para um determinado discurso seja na sua produção ou recepção.

Portanto, a partir dessas ideias que definem sucintamente o papel da AD na construção e constituição de discursos e, conseqüentemente, de mundo, vemos que ela é de extrema importância, pois é uma disciplina essencial para compreender a organização do discurso que rege todo texto, seja em qualquer língua e contexto determinado historicamente e socialmente, já que seu objeto é o discurso, e este é o responsável pela tessitura de nossas ações de concretudes em sociedade.

3.2. REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Inicialmente, é preciso dizer que, para promover o letramento literário se faz necessário pôr o aluno em práticas reais de leitura de textos literários e não em mera mecanização de conceitos de movimentos ou do domínio através deles da língua padronizada. Logo, vale salientar que, o termo *letramento* surgiu então para (re) pensar um novo fenômeno que aflorava nas discussões teóricas sobre a função da *alfabetização* ou de *ser alfabetizado*, uma vez que era urgente ir além da simples reprodução da leitura e escrita.

Nessa ordem, seria elementar que o sujeito-aluno fosse imerso em práticas do uso efetivo da leitura e da escrita de textos literários, transmutando-o a se identificar como parte integrante de uma comunidade leitora e, assim, levando-o a uma outra condição social, uma posição-sujeito de leitor literário que faz uso prático, crítico-reflexivo desse discurso e, portanto, o incorpora a sua práxis, “procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018, p. 506).

Diante disso, todos os alunos deveriam ser inseridos no processo de letramento, ou seja, eram para usar a leitura e escrita literária de forma ativa e eficaz e, quem sabe com isso, não teriam tanta dificuldade nos gestos

de interpretação de sentidos do texto literário, uma vez que estavam em constante contato com ele e, assim, mais familiarizado com as condições de produção desse discurso, isto é, com seus artifícios discursivos.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários[...] (BRASIL, 2018, p.503).

No entanto, se o estudante não tem contato efetivo com o texto, há uma estagnação social, já que nós nos constituímos enquanto sujeitos quando utilizamos os gêneros discursivos de forma constante e suficiente nas nossas relações sociais. Diante disso, ascendemos socialmente, já que há uma transmutação de posição social, a saber, a pessoa adquire o estado de apoderamento da leitura e escrita – tornando-se letrado.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar ser *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2003. p. 37).

Contudo, o Letramento, mais especificadamente o literário que é o campo abordado neste estudo, deve ser enfatizado em todas as escolas, uma vez que tem a finalidade de tornar o estudante em um ser integrante da construção de sua própria sociedade e, conseqüentemente, da sua identificação em uma posição de leitor e escritor ativo, já que o qualifica como um sujeito que domina a “tecnologia’ do ler e escrever e envolve-se nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 180).

É nesse viés, que o Letramento literário se mostra importante à prática pedagógica, já que o estudante é coparticipe do processo, ou seja, o docente faz com ele a aprendizagem. Ademais, configura-se como procedimento primordial para uma compreensão do ser e estar no mundo, bem como para (re) construção da sociedade, vez que tem a palavra como sua matéria prima, e a escrita como seu veículo, visão esta defendida por Cosson (2014, p. 16) “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante”. Como também de transmutação

do sujeito, pois este agora fará uso da leitura, deixando de ser leitor passivo a ativo.

Paralelamente, Soares (2003) propõe sobre o papel do Letramento: “enfim: a hipótese é que aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2003, p.38).

Para tanto, se faz necessário (re) pensar e (re) significar as aulas de literatura, uma vez que é urgente romper com a concepção de aprendizagem que prioriza o estudo da história e cronologia dos Movimentos literários, bem como de suas obras, sem fazer a efetivação das leituras dos gêneros literários para com o discente, como também enfatizar a análise das práticas discursivas desses textos. E, assim, o discurso literário fará parte das práticas sociais do estudante e, com isso, adquirirão condição de compreender os textos literários e não só lê-los.

3.3. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A contribuição da AD será criar estratégias de leitura através de seus fundamentos teóricos, que são essenciais para o professor nas aulas que primam pelo Letramento literário, com o intuito de tornar sua prática mais eficaz e mostrar que ela pode ser um ótimo suporte teórico-metodológico para a formação de leitores literários mais conscientes e críticos, deixando de ser meros receptores apáticos de discursos.

Assim, o docente primará para que os estudantes compreendam as condições de produção dos textos literários, mostrando aos discentes que as obras literárias foram escritas por um determinado autor que estava inserido em tal momento histórico, político, ideológico, linguístico etc., despertando nos estudantes interesse por investigar qual a contribuição de determinado autor e da sua obra para sua formação discursiva. Esta concepção também é elencada na BNCC (BRASIL, 2018, p.491) “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.”

Outro modo de trabalhar didaticamente a partir da AD é analisar a heterogeneidade das formações discursivas comparando-as, mostrando que não há apenas a formação discursiva tal, mas formações discursivas que divergem mesmo dentro de um mesmo movimento literário, como exemplo,

o Regionalismo da 2ª fase modernista não é narrado ou descrito da mesma forma, isso é claro, influenciado pela ideologia que interpela o sujeito-autor, ou seja, os discursos divergem e são ecoados pelos interdiscursos e, assim, o discente entenderá que as FDs não são homogêneas e os discursos não são transparentes, mas opacos.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 523).

A leitura das obras literárias não deve ficar somente baseada naquelas da tradição literária, o docente precisa também incluir outras que tenham uma visão contemporânea, com o intuito de fazer um paralelo entre formações discursivas dentro de uma mesma temática e, assim, facilitar a compreensão do aluno para o (s) texto (s) literário(s). “A literatura resgata as experiências históricas, culturais e estéticas da humanidade exige por parte de quem lê um posicionamento pessoal, não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao presente”. (CEREJA, 2005, p.30).

Entretanto, isso não quer dizer que as obras clássicas devam ser desprezadas, mas sim trabalhá-las com metodologias voltadas para a realidade dos estudantes, isto é, que tenham um valor significativo para eles, independentemente do ano da sua publicação “O Letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2014, p. 34).

Ademais, é importante mostrar para o estudante que todo texto está inserido em uma conjuntura sócio-histórica, é nesse sentido que a AD servirá como um aporte para a compreensão da condição de produção da obra literária, mostrando que ela é o fator primordial para entenderem como a obra foi constituída e, assim, entenderem seus objetivos tanto de produção quanto de recepção, como acontece em qualquer texto. Essa visão é confluyente com de Cosson (2021, p.87) “observando o texto, o contexto e o intertexto como objetos de leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido”.

Nesse viés, por meio da análise das FDs, enfatizadas na aula, os discentes poderiam tirar conclusões sobre as posições ideológicas que os

autores literários assumem em seus discursos, à medida que descrevem sua posição-sujeito/imagem a partir deles e, assim, perceberiam que a “tom ideológica” que caracteriza os discursos dos outros, como, por exemplo, “tom Machadiano” de discursar, “tom Drummondiano” etc., que seria percebido através da experiência estética com as obras. Com isso, os alunos ganhariam um subsídio a mais para se tornarem leitores mais críticos em relação ao discurso do outro, compreendendo o seu papel social como também o do outro.

Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz (que preferiremos chamar de *tom*, à medida que seja possível falar do “tom” de um texto do mesmo modo que se fala de uma pessoa). (MAINGUENEAU, 1997, p.46)

Outra perspectiva que pode ser muito bem abordada a partir da AD, é o que deve ser dito em um discurso ou a análise do dito pelo não dito – o que entraria a apreciação analítica dos silenciamentos e apagamentos interpelados pela ideológica, compreendendo o papel desta para o funcionamento discursivo literário via memória discursiva, “toda produção discursiva, efetuada sob determinadas condições conjunturais, faz circular formulações já enunciadas anteriormente” (BRANDÃO, 2012, p. 99).

Paralelamente, é essencial proporcionar nas aulas o Letramento literário alicerçado na análise discursiva, dito de outra maneira, nas bases teórico-metodológicas da AD, uma vez que estas podem promover um despertar para um caráter analítico do discurso nos alunos, isto é, provocar os estudantes a compreenderem que todo texto é planejamento por meio de componentes que correspondam a sua produção, constituição, formação e recepção.

Portanto, é notório que a AD pode exercer uma prática analítica que influenciará toda a formação leitora dos estudantes sejam nas aulas ou para além delas e, com isso, primar pelo Letramento literário, uma vez que fará parte do uso prático dos discentes em suas leituras e análises de discursos literários, transformando-o de expectador (passivo) a leitor literário ativo.

E, assim, alicerçar a formação leitora dos estudantes de forma autônoma e crítico-reflexiva.

3.3. Práticas para ação docente – Breves proposições de atividades na escola

Poderia ser solicitado ao aluno pelo professor que analisasse qual o funcionamento discursivo empregado em uma determinada obra literária, como, por exemplo, o funcionamento do discurso irônico em Machado de Assis, do erótico em Nelson Rodrigues, do fantástico em Murilo Rubião etc. Isso pretende mostrar aos estudantes que os produtores escolhiam um determinado discurso, dependendo de sua formação discursiva e posição-sujeito para capturar o outro, seus receptores/interlocutores em uma determinada conjuntura.

Como também, apresentar ao discente que o Regionalismo da 2ª fase modernista não é narrado da mesma forma em “Vidas Secas” de Graciliano Ramos que em “O Quinze” de Rachel de Queiroz; isso é claro, influenciado pela formação ideológica, ou formações discursivas, ou pelo o que a teoria literária chama de estilo individual. Nesse caso, poderia ser solicitado ao discente analisar as divergências constitutivas do discurso Regionalista, influenciadas pelas formações discursivas dos autores, apesar de estarem inseridos na mesma época e depois pensar no inverso, quais formações ideológicas ainda são evocadas em épocas diferentes, como exemplo, o Regionalismo de 30 e da contemporaneidade. Essa atividade poderia acontecer com textos (obras) de qualquer Movimento literário em paralelo com outros, indicando as reproduções ou transformações discursivas que Pêcheux ([1988] 2014, p.130) defende como “lutas de classe”.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 523).

Assim também, poderia ser pedido ao aluno a comparação do texto literário abordado com outras mídias, como uma música ou produção de uma *playlist* que faz paralelo com a mesma temática presente na obra ou um filme baseado nela, com o intuito de motivar (e não substituir) a leitura, já que seria uma abordagem mais próxima da realidade dos estudantes. Um bom exemplo para isso, seria quando fosse trabalhar as concepções

temáticas e discursivas de o Navio Negreiro de Castro Alves, levar a música do Rappa – todo camburão tem um pouco de Navio Negreiro. Mostrando também a presença do interdiscurso nessa música a partir do seu próprio título que faz referência ao texto de Castro Alves e que, segundo Pêcheux ([1988] 2014, p.129) “*condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção.*”

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BNCC, p.490).

Outro aspecto que poderia ser analisado seria a posição-sujeito que as personagens assumem diante das mais variadas circunstâncias ou vice-versa, a depender do que a situação ideológica determinará, exemplo, na obra “Macunaíma” de Mário de Andrade, ora a personagem principal assume uma posição sujeito-preguiçoso, em outra conjuração sujeito-esperto e malandro, “de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições” (PÊCHEUX [1969] 2019, p.39). Logo, esse tipo de análise é fundamental para que os estudantes observem a mudança ou não da posição-sujeito que ora seja da personagem, ora seja do narrador em uma mesma situação ou em situações diversas, bem como sua função, como, por exemplo, as várias performances que Gregório de Matos assume em seus poemas, bem como Fernando Pessoa e até mesmo Machado de Assis ora romântico, ora realista.

Outro fator de análise que pode ser enfatizado é o interdiscurso que se dar via memória discursiva, mostrando que os discursos literários veem de lugares outros e que ressoam uma ideologia que representa um contexto sócio-histórico, mostrando que o discurso está atrelado extremamente a sua exterioridade, como defendem Pêcheux ([1969] 2019) e Orlandi (2009). Nessa ordem, visa mostrar ao estudante que todo o discurso não é homogêneo, mas heterogêneo, que vem do batimento das formações ideológicas e, conseqüentemente, discursivas, reverberando como elenca Pêcheux ([1988] 2014) que todo sujeito-autor está assujeitado a uma ideologia, a saber, não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia, uma vez que “*todo processo*

discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.” (PÊCHEUX, [1988] 2014, p.82).

Por fim, ainda poderia ser analisada a ironia como discurso de resistência a uma ideologia dominante, gerando a reflexão ou o romper/resistir a discursos cristalizados e ressoados pela memória discursiva. Esse fenômeno da ironia como resistência é muito recorrente em textos de Machado, como na própria personagem de Capitu, na herança deixada ao cachorro em *Quincas Borba* e na própria reflexão do pensamento filosófico do Humanismo dessa mesma personagem (ao vencedor as batatas), como também no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, na sua célebre dedicatória e no parágrafo do último capítulo intitulado – Das negativas. Esse recurso parece ser essencial para mostrar aos discentes que os discursos não só ressoam, mas também ressignificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com esse artigo não é mostrar a receita para a superação de lacunas nas aulas de literatura. Entretanto, tentar sanar, pelos menos o mínimo possível, um ensino de literatura que se pauta em apenas, relatar sua história, ou o que a deixa em segundo plano, já que em alguns casos é apenas ensinada como pretexto para trabalhar em seus textos, os aspectos gramaticais, ainda ressoado desde seu surgindo, pois esteve atrelado à retórica, ou como mero trabalho de pesquisa sem o contato efetivo dos textos, totalmente desvinculada do contato real com os gêneros literários.

Diante disso, a leitura efetiva dos gêneros literários deve ser vista como o processo para a construção do conhecimento do estudante e sua formação leitora, fundamentadas em estratégias discursivas, fazendo dele um sujeito que sabe analisar criticamente, comparar, realizar gestos de interpretação de discursos, despertando nos estudantes a experiência com a leitura de textos literários, transmutando-os a fazerem análises destes, desde as condições de produção ao papel do interdiscurso. Isto posto, devemos pensar em um ensino e aprendizagem de literatura que seja desafiador, ou seja, que promova reflexões crítico-analíticas, levando o discente a aprofundar seu nível de leitura e dar saltos na sua formação leitora.

Nesse caso, o desenvolvimento desse estudo pretende contribuir academicamente como um alicerce pedagógico para o (re) pensar do papel de alguns pressupostos basilares da AD como vértice para o letramento literário. Contribuindo assim, para a formação literária dos estudantes, como

também indicar que os dispositivos da AD podem colaborar para letrar o estudante literariamente, e ser mais um recurso para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna que visa práticas reflexivas, sociais e humanizadoras, primando por um sujeito-estudante autônomo e crítico.

Para tanto, é urgente o professor repensar o papel do letramento literário na escola e para além dela, e com isso, indagar-se se o processo de ensino e aprendizagem sem a percepção discursivas é suficiente para a promoção de práticas de ensino e aprendizagem do texto literário, visando letrar o estudante e, assim, tornar a aprendizagem significativa para ele e, isso, dar-se-á por meio do contato efetivo e analítico do gênero literário.

Portanto, a AD pode servir como um aporte teórico-metodológico de ancoragem para os estudos literários, que visa à transmutação do discente a um leitor crítico, que sabe refletir e analisar o discurso literário. E, com isso, oportunizar estratégias de leitura que amplie a formação leitora do discurso literário, e para que isso aconteça, faz-se necessário a AD entrar na escola, já que é gritante os estudantes analisarem e compreenderem como esses discursos surgem e se organizam socialmente, e assim letrá-los, já que todo texto está atrelado às suas condições de produção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 3ª ed. rev. E ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-263.

CEREJA, W. Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação**. In: Interdisciplinar. São Cristovão, UFS, v.35, jan-jun, p.73-92, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 3ª ed., 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2ª ed., 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANÁLISE DO ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO SUBSÍDIO PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO REGULAR

LUCAS VANINI

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/RS.
lucas.vanini@passofundo.ifsul.edu.br ;

CLÁUDIA FERREIRA NUNES WERKA

Especialista em Linguagens e Tecnologias na Educação com ênfase em Ciências da Natureza,
Matemática e suas Tecnologias no Instituto Feral Sul Riograndense - IFSUL/RS claudia.
nwerka@gmail.com .

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o ensino individualizado se presentifica na construção do conhecimento dos estudantes, por meio de questionário qualitativo aplicado a professores pertencentes às escolas da região de Passo Fundo/RS, e que ministram aulas no Ensino Fundamental II na disciplina de matemática. Para tanto, buscou-se coletar opiniões e expectativas dos professores em relação aos alunos que se utilizam de aulas particulares, compreender e interpretar comportamentos e tendências deste tipo de ensino, investigar e interpretar métodos utilizados para a compreensão e assimilação dos alunos no contexto do ensino individualizado. Com os resultados obtidos, percebe-se a preocupação dos educadores em proporcionar aos seus alunos o melhor de si, e desenvolver o potencial existente em cada um, oferecendo-lhes apoio, estimulando a criatividade, avançar em novas práticas, e, caso necessário, fazer uso desta alternativa de ensino, visto que a aula individualizada prioriza contemplar os questionamentos oriundos da sala de aula, e a partir daí, contribuir para a construção do conhecimento do estudante.

Palavras-chave: Aula particular, Ensino individualizado, Matemática.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, a matemática se insere em nosso cotidiano, mesmo que de maneira instintiva, e ao longo de nossa evolução ela vai se inserindo e interagindo com as transformações da sociedade e do próprio homem, e que devem ser sempre exploradas pelos professores para que os seus alunos possam visualizar os conteúdos matemáticos de uma forma mais próxima, tornando assim o entendimento do conteúdo de uma forma mais acessível a ele.

Sabe-se que existe a preocupação por parte dos professores de, por saber que uma sala de aula não consiste de alunos com as mesmas habilidades, tendo cada um o seu ritmo, é impossível haver uma produção em série da aprendizagem, a aula individualizada para alunos com dificuldades na construção do conhecimento vem como uma alternativa de reforço ou até mesmo encontrar uma nova forma de compreensão do conteúdo. Poucas pesquisas se encontram sobre a aula individualizada para a disciplina de matemática, e entende-se que é uma prática que ao longo do tempo vem sendo realizada, e nos últimos anos percebe-se uma crescente demanda neste campo.

Tendo a indagação de se a aula particular contribui para o aprendizado, torna-se interessante buscar respostas para o seguinte problema diretriz: - Sob a ótica dos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino regular, de que forma o ensino individualizado se presentifica nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno?

Com o intuito de responder esta questão, esta pesquisa busca investigar por meio de questionário qualitativo junto a professores pertencentes a escolas da região de Passo Fundo/RS, e que ministram aulas no Ensino Fundamental II, de que forma o estudo individualizado em sala de aula particular se mostra na construção do conhecimento de conceitos abordados na disciplina de matemática. Para tanto, buscou-se coletar opiniões e expectativas dos professores em relação aos alunos que se utilizam de aulas particulares, compreender e interpretar comportamentos e tendências deste tipo de ensino, e investigar e interpretar métodos utilizados para a compreensão e assimilação dos alunos no contexto do ensino individualizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A matemática é a ciência do raciocínio lógico e abstrato, que estuda quantidades, espaços, medidas, estruturas, variações e estatística. Desde a antiguidade, o homem utiliza a matemática para facilitar a vida e organizar a sociedade. A matemática foi utilizada pelos egípcios nas construções de pirâmides, diques, canais de irrigação e estudos de astronomia. Os gregos antigos também desenvolveram vários conceitos matemáticos.

Atualmente, esta ciência se faz presente em várias áreas da sociedade como, por exemplo, arquitetura, informática, medicina, física, química, engenharia, administração, etc. Assim, a matemática, conforme Silva (2013, p.11) é uma ciência considerada complexa, também é complexo o seu ensino e consequentemente a aprendizagem. Além disso, a matemática possui um caráter prático e contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência e da análise das situações para a resolução das mais diferentes problematizações do cotidiano, ou seja, ela cria estratégias que possibilitam ao aluno entender o significado das ideias matemáticas e ir além da memorização e das listas de exercícios (CAMPOS, 2018, p.19).

De acordo com a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (2016), o limite máximo de alunos por sala de aula é de 35 alunos para os anos finais do ensino fundamental na rede pública, porém não é raro encontrar salas de aula com um número bem maior de alunos. No decorrer do ano letivo, o professor pode entender melhor cada aluno, conhecer os pontos fortes e fracos e habilidades de cada um. O problema é que pouco se consegue fazer quando ele fica diante de uma sala numerosa. A questão é que cada aluno possui um ritmo e maneira diferente de entender o conteúdo. E, na mesma sala de aula, terão alunos com base menor de certos conteúdos e outros que se sentem desestimulados por estarem em um estado mais adiantado que o restante da turma.

Nesse contexto, entende-se que o sistema de ensino tem como base uma metodologia de aprendizagem desenvolvido há muito tempo atrás que pouco tem a ver com os alunos da atualidade. Estas gerações nascidas já na era da informação possuem em mão de forma facilitada a tecnologia digital desde pequenos, sendo tendência a inserção destas ferramentas digitais nos próximos anos de ensino, deixando para trás aquelas aulas onde o professor explica e o aluno anota tudo em silêncio. Nesse sentido, acredita-se que o estudo personalizado leva em conta estas transformações essas características geracionais, usando como parte da estratégia para o ensino as

ferramentas digitais, sempre associando ao conteúdo que será trabalhado. Além disso, as competências de cada aluno são percebidas e estimuladas com maior facilidade no estudo personalizado e individual. Uma das características deste método é a possibilidade de agir mutuamente com o conhecimento do estudante já possui e suas indagações sobre o conteúdo abordado.

Assim, torna-se necessário que o educador da sala individualizada seja reflexivo e procure entender a dinâmica das aulas do seu aluno, visto que, abordando um conteúdo por outro prisma, não interfira nos ensinamentos do educador de sala de aula, apenas adequando e construindo o conhecimento juntamente com esse. Para que isso ocorra, entende-se que é importante a reciprocidade entre:

“[...] conhecimento específico do professor e os conhecimentos do estudante, possibilitando que o estudante não exerça somente o papel de observador, executor de tarefas repetitivas, mas que ambos, professor e estudante, colaborem na construção dos saberes” (SAMPAIO, SANT’ANA; 2020, p.59).

É necessário que ocorra a centralização do estudante no processo de aprendizagem, tendo em conta suas necessidades e conhecimentos, de maneira que encontrem sentido para aquilo que estão estudando. Nesse sentido, o estudo personalizado não deve ser entendido como instrumento do que não foi assimilado em sala de aula, mas como meio de aperfeiçoar a percepção e aptidões do aprendiz, por isso a importância de partir do que o aluno já estudou em sala e estabelecer conexão com o que se quer desenvolver e cultivar o senso de responsabilidade.

Toda criança tem as suas próprias dificuldades, podendo essas ser sanadas por meio de atitudes motivadoras por parte de quem se compromete a ensinar. O educador necessita conhecer as habilidades de cada educando para poder proporcionar condições sadias de aprendizagem. (CHRAIM, 2009, p.33)

Em diversas situações, a matemática é negligenciada por estudantes que não despertaram interesse neste assunto, que é de suma importância no cotidiano. Além do seu uso diário, alicerçar este conhecimento de forma a se obter êxito nas séries iniciais merece maior atenção de seus alunos e tutores, para que não fiquem lacunas que venham a dificultar os anos que seguem. Neste raciocínio, percebe-se o quão importante é valorizar a

educação desde o início, pois se eles não compreendem conceitos básicos, vários fatores da aprendizagem são afetados na sequência.

Conforme a pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) publicada em 2016, o Brasil caiu para a 66ª posição no ranking mundial de educação em matemática. Para auxiliar o aluno a superar estas dificuldades, apresentando um foco diferente daquele abordado em sala, muitos pais recorrem a aula individualizada, porém, há o questionamento se este tipo de estudo vem a colaborar com o aprendizado do aluno.

Neste viés, entende-se que uma possível solução para esta problemática pode ser a aprendizagem personalizada, pois essa didática de ensino de acordo com o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Matemática no ensino fundamental, é perceptível a preocupação e conseqüentemente a relação em trabalhar a matemática e aplicá-la ao cotidiano, de maneira que o indivíduo possa fazer uso do conhecimento matemático em inúmeras atividades e fazer uso deste para a construção da cidadania (RODRIGUES, 2005, p.3).

METODOLOGIA

A Metodologia tem por objetivo demonstrar o método e a forma a ser utilizada do formulário aplicado, da abordagem aos professores entrevistados, das ferramentas utilizadas, com o intuito de sustentar e responder o questionamento da pesquisa. Esta análise irá se basear em uma estratégia qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório, por meio de levantamento de dados de forma remota, mediante questionário enviado por aplicativo para professores de matemática do ensino fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, para traçar o perfil dos educandos, acompanhar sua evolução, análise de dados por meio de experiências vividas em sala de aula e experiência da própria pesquisadora, que é totalmente voltada ao atendimento particular de alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Porém, agora embasada nos ensinamentos recebidos na especialização.

Na pesquisa qualitativa, é preciso ser objetivo e audaz na sua concepção, com uma metodologia efetiva. Para tanto,

[...] o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da

situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (FILHO, TERENCE; 2006, p.02).

A pesquisa qualitativa vem como uma sugestão de verificação, tornando-se fundamental para a construção do projeto, dado que as respostas dos professores entrevistados revelam uma riqueza de informação, pois aprimora, revela vivências, construindo assim, um conhecimento significativo.

Entende-se que a metodologia é de grande relevância para a elaboração do conhecimento científico, pois as técnicas e métodos que custeiam educandos e educadores, proporcionando assim, o conhecimento natural científico. Vale ressaltar que a palavra Metodologia significa “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (DEMO, 1995, p.11). Neste sentido, a Metodologia “caracteriza-se por ajudar a compreender, no sentido mais amplo, não os resultados da investigação científica, mas o próprio processo de investigação” (GRAWITZ, 1975, p.18).

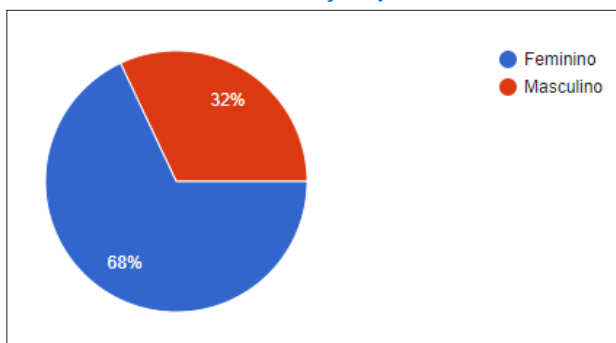
Assim, nessa pesquisa, pretende-se alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações acerca do problema diretriz: Sob a ótica dos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino regular, de que forma o ensino individualizado se presentifica nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno? Tendo isso como objetivo, traça-se a estratégia de um questionário com perguntas abertas, permitindo assim respostas que realmente retratem a fiel opinião dos professores, não havendo influência de respostas pré-estabelecidas. Para o seu demonstrativo, pretende-se apresentar as respostas obtidas de forma descritiva e também gráfico considerando informações sobre o perfil dos professores entrevistados.

Para tanto, foram entrevistados 25 professores de matemática do ensino fundamental – anos finais da cidade de Passo Fundo/RS. O processo de interpretação e análise de dados foi produzido levando em consideração a temática e a ordem das questões propostas aos professores. Isto posto, algumas questões foram agrupadas tendo em vista a aproximação de seus assuntos e a melhor maneira para responder aos objetivos deste estudo, e os demais foram expostos de forma distinta, respeitando este mesmo critério. Para esta análise de dados, utilizou-se a letra “P” maiúscula acompanhada da ordem de resposta, garantindo assim o anonimato dos professores que responderam o questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No gráfico 1, foram levantados dados referentes a identificação quanto ao sexo dos respondentes, sendo 68% do sexo feminino e 32% do sexo masculino. ...

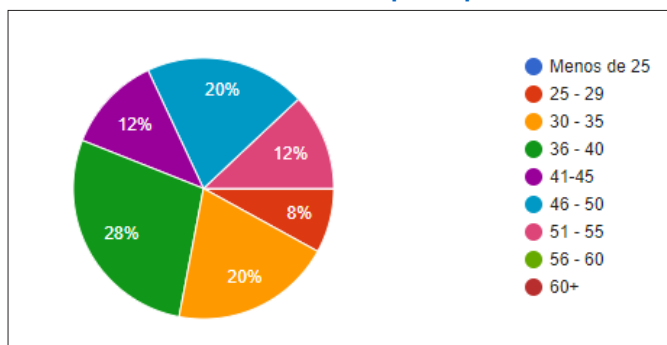
Gráfico 1 – Identificação quanto ao sexo



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No gráfico 2, pode-se acompanhar a faixa etária dos professores, onde percebe-se que os mesmos têm mais de 25 anos de idade.

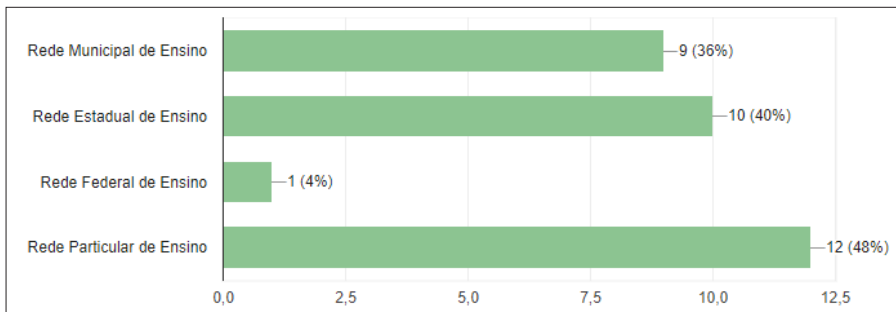
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No que se refere ao tipo de contratação destes professores, 48% dos entrevistados são da rede particular de ensino, 40% da rede estadual de ensino, 36% da rede municipal de ensino e apenas 1% da rede federal de ensino.

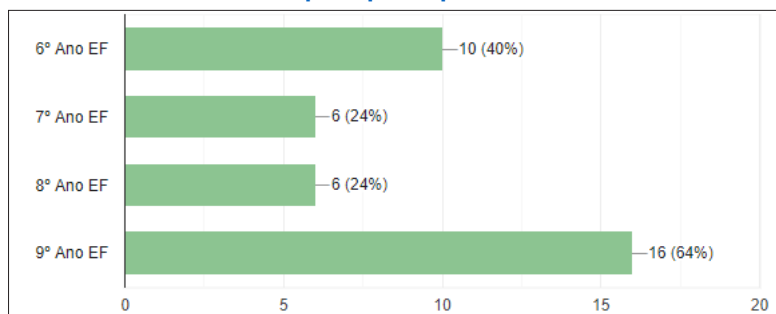
Gráfico 3 – Tipo de Contratação



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Quanto a série em que estes lecionam, 64% possuem o nono ano, 24% o oitavo ano, 24% o sétimo ano e 40% o sexto ano.

Gráfico 4 – Série em que o participante leciona matemática

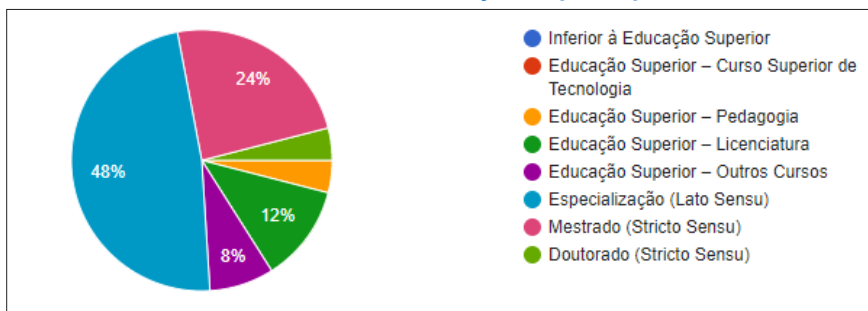


Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No que diz respeito a graduação, a grande maioria possui especialização (48%).

Vale ressaltar que não houve nenhum participante sem graduação superior.

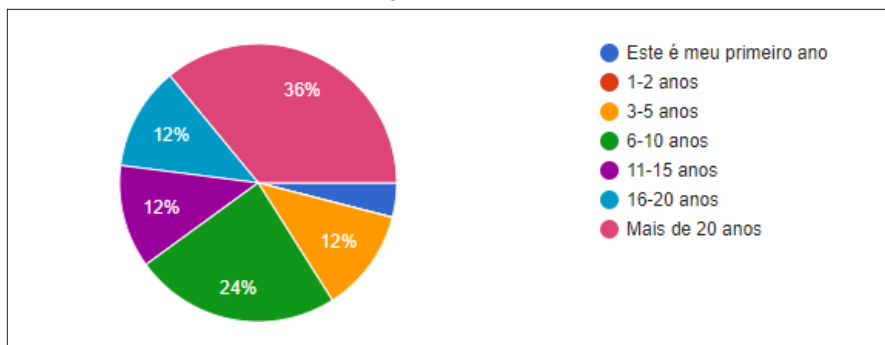
Gráfico 5 – Grau de instrução do participante



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No quesito anos de vivência se destaca o número de professores com mais de vinte anos de experiência na área (36%), e apenas um participante declarou estar no seu primeiro ano como professor (4%).

Gráfico 6 – Anos de experiência lecionando matemática



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Em relação às tarefas enviadas para serem realizadas em casa pelos alunos, 99% tem o hábito de enviar tarefas. Destes, 80% corrige as tarefas durante a aula.

A respeito da aprendizagem dos alunos, 56% dos professores concordam plenamente que seus alunos rendem menos do que poderiam devido a frequência irregular, 64% concordam plenamente que os alunos poderiam aprender mais se contassem com o apoio da família, 56% concordam plenamente que são prejudicados pelo interesse de aprender e 72% acreditam plenamente que os alunos possuem dificuldades acumuladas de anos anteriores em sua aprendizagem.

Finalizando o perfil dos professores, saliento que dos 25 entrevistados, 68% já ministrou aulas particulares, e 68% possui alunos em sala de aula que se utilizam de aulas particulares.

1. Qual a sua opinião sobre a aula individualizada?

Em concordância com os dados levantados, a maior parte dos entrevistados estão de acordo de que a aula individualizada contribui para a construção do conhecimento, atendendo fragilidades específicas e pontuais do aluno. Conforme P1, “Acredito que tem como desenvolver mais os alunos, que às vezes por vergonha acabam não perguntando em sala de aula por menor que seja a dúvida, e individualmente se sentem à vontade para

questionar e sanar as mesmas, e o professor tem como saber se a dificuldade de aprendizado pode ser elucidada de outras maneiras no todo. Com isso, percebe-se que o ensino individualizado vem a beneficiar alunos que por algum motivo, seja ele dificuldade de aprendizagem ou até uma timidez de sanar suas dúvidas no coletivo.

2. Sabemos que na matemática há formas diferentes de se resolver uma questão. Sob a sua ótica, se o aluno aprender na aula individualizada de uma forma diferente do que o professor de sala explicou, terá algum tipo de problema na aprendizagem?

No que se refere a esta questão, em sua pluralidade os entrevistados não se opõem a outros métodos de resolução. P22 relata que “não, e será bem aceito desde que o professor de sala de aula não tenha uma concepção tradicional do ensino de matemática, pois já tive problemas de alunos meus em relação ao professor não aceitar métodos de resolução diferentes do que foi explicado em sala de aula. Já a P16, pensa que “sim, infelizmente terão problemas, pois muitos alunos ainda não conseguem diferenciar métodos de resolução”. Portanto, nesta questão percebe-se que uma pequena porcentagem não concorda com outro tipo de técnica que não seja a sua, porém a grande maioria não vê nenhum empecilho, pois sabe que a matemática permite mais de uma forma de resolução, posto que o objetivo é auxiliar a compreensão e estimular o raciocínio lógico do estudante.

3. Você considera válida a linha de raciocínio que difere da sua? Justifique.

Sob a ótica dos entrevistados e também da pesquisadora, os professores devem estar abertos às demais linhas de raciocínio, pois muito se aprende com troca de ideias e experiências. Assim, como refere a P5, “Sim. O caminho do conhecimento percorre diferentes etapas, cada sujeito interage com o conhecimento de acordo com seu interesse e necessidade, assim sendo, há diferentes meios de se chegar ao objetivo proposto”. P11 menciona “fico muito feliz quando algum estudante apresenta um raciocínio/ estratégia diferente daquela que apresentei, pois, a matemática é fruto do raciocínio. Já a P14 relata que não considera uma linha de raciocínio diferente, cada professor faz o que acha que é certo. Diferente desta opinião,

P22 relata “Sim. A matemática oferece caminhos diferentes para se chegar ao mesmo resultado e deve ser considerada toda a forma válida formal para a aprendizagem e compreensão dos objetos de conhecimento do componente curricular”.

4. No caso de você ter em sala dois alunos com dificuldade de aprendizagem na sala de aula, e um deles utilizar de aulas individualizadas, é notório a diferença entre eles? Justifique.

Para esta questão, os entrevistados trouxeram opiniões distintas, levando em conta as suas realidades em sala de aula. Das 25 respostas obtidas, 17 afirmam que há como notar a diferença, como relata a P1 “Sim. O tempo de estudo fora da sala de aula faz com que a diferença se acentue. Concordando com este olhar, a P8 coloca que “Sim, pois como a aula é individual, o aluno também se prepara antecipadamente, separando as dúvidas que possui, e no momento que notam que entenderam e conseguem fazer a tarefa, se sente mais interessado no que está estudando”.

Para alunos com laudo, percebe-se que o ensino individualizado auxilia em seu progresso, mas dependendo do caso funciona mais como acompanhamento escolar, como cita a P17 “É notória, desde que os dois alunos tenham o mesmo nível de dificuldades, pois em estudantes que possuem TDH grave, até as aulas individualizadas não fazem tanta diferença, seria mais para poder acompanhar o conteúdo”.

Como a construção do conhecimento tem como base também aquilo que o aluno já traz de bagagem escolar, e também todo o contexto em que este estudante vive, dois professores entrevistados ressaltaram que neste viés se encontram situações diferentes. Como aponta P2, “depende da dificuldade/ fragilidade que o estudante apresenta, mas geralmente o estudante que tem atendimento individualizado/personalizado apresenta um desenvolvimento melhor”. De acordo com o que P3 relata, “depende a competência do profissional que está atendendo o aluno. Já tive aluno que aprendeu a operação de divisão com a merendeira que estava em desvio de função como auxiliar da turma, e não foi benéfico para o aluno, pois ensinou de forma equivocada. Também já tive alunos em aulas de reforço com professor formado que não teve nenhum progresso”.

Diante do exposto, entende-se que os alunos são agentes na construção do conhecimento, e o professor precisa ser detentor do conhecimento

para agir como mediador neste processo, estimulando no aluno o desejo do saber, apresentando o conteúdo de forma diversificada para facilitar a aprendizagem, lembrando de sempre considerar importante a bagagem que este aluno possui.

5. Você adota a prática de recomendar aulas individualizadas para alunos com dificuldades em alguns conteúdos? Porquê?

Neste quesito, dos 25 professores entrevistados, 19 se posicionaram de forma positiva sobre a indicação de aulas particulares, pois acreditam que há benefícios na construção do saber destes estudantes, pois concordam que nem todos possuem a mesma agilidade ao aprender, e também nem sempre é possível contemplar todos os alunos da sala durante as aulas na escola. Neste contexto, P12 tem a prática de recomendar aulas individualizadas “por experiência de ganho, para que o aluno não passe para outro nível sem entender o atual, por empatia e por entender que nem todos conseguem aprender na mesma velocidade”.

Considera-se também, no que se trata da condição social em que o aluno se insere, muitos professores não costumam fazer indicação ao aluno para a aula individualizada, não por pensar ser indiferente, mas pela questão financeira, como relata P3 “só recomendo reforço se a escola oferecer este serviço, devido ao fato de eu lecionar em uma região de vulnerabilidade social”. Já P6 relata que não indica por pensar que o fato desta aula ser remunerada é um problema, pois muitos de seus alunos não possuem condições para tal prática. P22 diz que não indica porque atende os alunos como pode em sala de aula.

6. Quando voltarmos ao ensino presencial, o que você pretende fazer para retomar conteúdos que não foram contemplados nas aulas remotas? Indicaria a aula Individualizada nesse retorno?

A retomada das aulas presenciais é uma das grandes preocupações de toda a classe docente, visto que a pandemia instalada no ano de 2019 em âmbito mundial irá deixar lacunas no ensino que levará anos de adequação para alinhar novamente o ensino. As aulas de forma híbrida tem sido a forma encontrada pelas instituições de ensino para levar conhecimento a estes discentes, oportunizando a continuação dos estudos. Mesmo com os

esforços feitos para contemplar toda o conteúdo, sabe-se que neste retorno, deverá ser considerado as lacunas de aprendizagem, entender a nova situação e talvez até haver reestruturação da grade curricular para atender esta demanda. Pelas respostas obtidas, percebe-se que apesar da data de retorno das aulas 100% presenciais ainda ser uma grande incógnita, muitos já estão pensando nas estratégias que irão adotar com seus alunos.

A aplicação de sondagem e avaliação diagnóstica aparece como a primeira opção destes professores, para poder mensurar aquilo que foi absorvido pelos estudantes. Sob a ótica de determinados professores, a aula individualizada também poderá ser uma ferramenta de auxílio nesta retomada. Segundo P8, “será uma grande experiência e desafio, sendo necessário revisar caso a caso, para que não se perca a informação. Vai exigir esforço dos alunos, professores e família, mas acredito que a aula individualizada será uma ótima opção neste processo para aqueles alunos que não conseguirem acompanhar o ritmo das aulas”.

Com isso, entende-se que o processo de retorno as aulas presenciais irão demandar de muito planejamento e compreensão, pois deve-se levar em conta de que estes alunos trarão junto consigo lacunas de aprendizagem para serem sanadas ao longo dos próximos anos escolares, devendo sim se considerar a indicação de um olhar individualizado extraclasse para o aluno que venha a necessitar deste tipo de atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta pesquisa permitiu a coleta de dados que forneceram informações importantes no que diz respeito as concepções dos professores sobre a aula individualizada para alunos no Ensino Fundamental II, as quais serviram de subsídio para discussão dentro do entendimento de se esta prática contribui para a construção do conhecimento dos discentes.

Ao analisar os dados da pesquisa, verificou-se que apesar de alguns professores terem restrições a este tipo de ensino, há uma grande predisposição de indicar e pensar ser benéfico para o estudante, pois a aula individualizada também é uma forma de intensificar os estudos extraclasse.

O ensino individualizado de matemática deve provocar situações onde o profissional de ensino construa juntamente com o aluno o saber, desenvolvendo assim o pensamento crítico e a argumentação coerente e ao mesmo tempo sólida. O professor deste modelo de ensino deve saber conduzir e propor atividades, sinalizando as funcionalidades de cada etapa para que

este aluno consiga relacionar o conteúdo com seu cotidiano, tornado assim a aprendizagem matemática mais prazerosa.

Os resultados desta investigação apontaram também que os professores que participaram desta pesquisa apresentam uma formação inicial e estão em constante aperfeiçoamento, sempre em busca de novas tecnologias para suas aulas, e a grande maioria concorda que, apesar do esforço para que toda a sala seja contemplada com o conhecimento, não é possível nivelar os alunos, visto que cada discente tem o seu ritmo de aprendizagem, sendo assim, o ensino individualizado é uma ferramenta a se considerar para a retomada das aulas presenciais, para que os estudantes possam se inteirar e acompanhar as aulas de forma harmônica após este longo período de aulas híbridas.

Não obstante, esta pesquisa não se extingue com a conclusão deste trabalho, fazendo-se necessário que outras pesquisas possam contribuir para sanar dúvidas que ainda se façam presentes sobre esta questão, bem como para as diversas formas de análises metodológicas subjetivas ao ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, D. A. **Simplificado: Um novo aplicativo como recurso didático para o ensino da matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Matemática, Universidade Federal do Tocantins. Arraias. 2018.

CHRAIM, Albertina de Matos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar /** Albertina de Matos Chraim. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

DE PIZZOL, LUIZA. **Apoio a Aprendizagem Matemática.** Bento Gonçalves: IFRS, 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

FILHO, E. E; TERENCE, A. C. F. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** Anais. ENEGEP, Fortaleza, 2006

GLADCHEFF, A.P. et al. **Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental.** Congresso

da Sociedade Brasileira de Computação VII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, Fortaleza, Anais, 2001.

GRAWITZ, M. **Métodos y técnicas de las ciencias sociales**. Barcelona: Hispano Europea, 1975. 2 v

LEMONS, Iara. **Comissão do Senado aprova número limite de alunos na sala de aula**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/comissao-do-senado-aprova-numero-limite-de-alunos-na-sala-de-aula.html>. Acesso em 5 dez. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências**. 2009. 70 f. Porto Alegre, 2014.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em 18 dez de 2020.

RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

PICOLLI, Luciana e CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: Espaço, tempo e corporeidade**. Erechim. Edelbra;2012.

SAMPAIO, H. S.; SANT'ANA, C.C.; SANT'ANA. I.P. - **Práticas Educacionais em uma Disciplina, Possibilidades No Ensino De Matemática**. in: A pesquisa e a formação de professores de ciências e matemática / Daisi Teresinha Chapani, Ana Cristina Santos Duarte, Bruno Ferreira dos Santos (organizadores) – Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, S. R. DE L. **Educação Infantil e Linguagem: a importância da aquisição da linguagem na escola**. 2013. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2013.

ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL PUBLICADOS NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)

HUDSON DO VALE DE OLIVEIRA

Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO)*, HUDSON.OLIVEIRA@IFRR.EDU.BR

PATRÍCIA DE OLIVEIRA E SILVA PEREIRA MENDES

Professora Doutora do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Departamento de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), patricia2017udesc@gmail.com

RESUMO

A educação sexual é um tema que faz parte do nosso dia a dia, mas, infelizmente, ainda tem sido alvo de tabus e, conseqüentemente, não tratamos sobre esse assunto com naturalidade. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas sobre essa temática, tendo como base de dados os anais das 7 (sete) edições do Congresso Nacional de Educação (CONEDU). O estudo se caracteriza como exploratório, com abordagem qualitativa e descritiva. Percebeu-se que muitos dos estudos estão atrelados à atividades de cursos de graduação, sobretudo licenciaturas em biologia e em pedagogia. Assim, a partir de atividades realizadas nestes cursos, durante o processo formativo, são produzidos os artigos científicos. Foi possível identificar uma predominância da abordagem qualitativa e uma multiplicidade de estratégias para coleta de dados, inclusive em um mesmo artigo. Verificou-se, também, que a maioria dos estudos se enquadra em três eixos, a saber: iniciação sexual/gravidez na adolescência, orientação sexual e doenças sexualmente transmissíveis¹. Portanto, percebe-se a necessidade de expandir os estudos sobre educação sexual para além dos eixos mencionados.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Sexual, Gênero, Sexualidade.

1 Ao invés dessa nomenclatura (Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST), a partir de novembro de 2016, passou-se a utilizar a nomenclatura “Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)” (BRASIL, 2016).

INTRODUÇÃO

A Educação Sexual é uma temática que, durante muito tempo, foi considerada, por diferentes razões – por exemplo, a insegurança dos professores em abordar o tema, sobretudo a depender da faixa etária dos alunos –, tabu em muitos contextos escolares (FERREIRA *et al.*, 2016; LORENZI; GAGLIOTTO, 2016; SEFFNER, 2020), sendo ainda maior se pensarmos no próprio seio familiar (SILVA; CARVALHO, 2014; MORAES *et al.*, 2017).

Para além do tabu que, possivelmente, ainda existe (ou possa existir) para se dialogar sobre a educação sexual e a sexualidade, em se tratando de contexto escolar, especialmente no aspecto referente à legalidade em se abordar a temática, Seffner (2020, p. 26) ressalta que “a listagem de argumentos legislativos e jurídicos em favor da liberdade de abordar temas em gênero e sexualidade na escola é longa”.

Apesar disto, por exemplo, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em trabalho que tratava acerca da produção de olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais, Rizza e Ribeiro (2017, p. 56) mencionam que “com relação às discussões acerca da sexualidade, não encontramos um artigo que diretamente apresentasse alguma proposição para que essa temática esteja presente na escola ou a sua importância como um tema de debate com crianças e adolescentes”.

Nesse sentido, as discussões sobre essa temática devem ser potencializadas, especialmente porque como destacam Carvalho *et al.* (2012) somos seres sexuados e, ainda que de forma inconscientes, ensinamos e aprendemos continuamente sobre a sexualidade. Nesse sentido, Melo *et al.* (2011, p. 23) destacam, inclusive, que “os discursos e as práticas sobre a sexualidade perpassam todas as esferas da nossa vida cotidiana”.

Assim, diante da importância de se desenvolver estudo sobre a Educação Sexual, promovendo o debate sobre a temática surge o seguinte questionamento: Quais os focos dos estudos desenvolvidos sobre Educação Sexual publicados no Congresso Nacional de Educação? Este questionamento se configura no objetivo geral deste artigo, ou seja, identificar e analisar as produções científicas sobre Educação Sexual publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

O artigo está estruturado, além desta introdução, primeira seção, com mais quatro seções. A segunda seção aborda a percurso teórico. A terceira

apresenta os procedimentos metodológicos. Na quarta seção são apresentados os resultados e as análises. A quinta traz algumas reflexões conclusivas apresentando, posteriormente, as referências utilizadas.

PERCURSO TEÓRICO

Apontamentos sobre sexualidade e educação sexual

A preocupação relacionada ao ensino da sexualidade, na esteira dos estudos sobre a educação, iniciou-se no século XX, sobretudo em função dos debates acerca da inserção do tema nos currículos escolares (RIBEIRO, 2013).

Percebe-se que, com o passar dos anos, o tema sexualidade tem ganhado espaço nos debates, porém, possivelmente pelo tabu construído historicamente sobre o tema, Melo *et al.* (2011, p. 22) destacam que “(...) as transformações ocorrem muito rapidamente, mas, no que se refere à temática ‘sexualidade’, ainda não conseguimos falar dela com a naturalidade necessária”.

Buscando definir sexualidade, Nunes (2003, p. 16) ressalta que “(...) a sexualidade, de maneira privilegiada, é este terreno híbrido entre o pessoal e o social, encruzilhada confusa onde se articulam o ser e o existir individual e coletivo de cada um de nós”.

Para Vieira (2014, p. 1), sexualidade é “o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão de desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo (a)”. Ribeiro (2005, p.1) ressalta que a sexualidade “é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual”.

Porém, no contexto brasileiro, em função de aspectos morais e também de preconceitos, a sexualidade ainda tem sido considerada um tabu e, infelizmente, as crianças e os adolescentes não se sentem à vontade em falar sobre o assunto, expondo as suas expectativas e apresentando as suas dúvidas (GONÇALVES *et al.*, 2013).

Tal situação vai ao encontro da percepção de Dias e Gomes (1999, p. 82) quando enfatizam que “a comunicação sobre sexualidade entre pais e filhos é marcada, enfim, por uma ambiguidade em que ambas as partes reconhecem o problema, mas evitam enfrentá-lo. O dilema está então constituído”.

Esse tabu, impregnado no contexto brasileiro, potencializa a necessidade de se promover a educação sexual que de acordo com Figueiró (2009, p. 163):

[...] tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade, no espaço da escola, não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer.

Acerca da educação sexual, Santos *et al.* (2014, p. 2) mencionam que ela “(..) permite ao educando conhecer seu próprio corpo e às questões da intimidade saudável nas relações sexuais, para que, com isso, o educando possa formar sua própria identidade, definir sua sexualidade e saber o que é ou não adequado para sua vida”.

Nos debates acerca da educação sexual e, mais especificamente, sobre os desdobramentos do tema nos currículos das escolas, percebe-se que, muitas vezes, a temática não é considerada de maneira explícita, porém sempre aparece como pauta, configurando-se, portanto, como currículo oculto.

Nessa perspectiva, Carvalho *et al.* (2012, p. 18) ressaltam que “a Educação Sexual é entendida como tema transversal sempre presente nos currículos de espaços educativos formais e não formais. Muitas vezes, não é possível perceber esse fato por ele estar velado no currículo oculto”.

METODOLOGIA

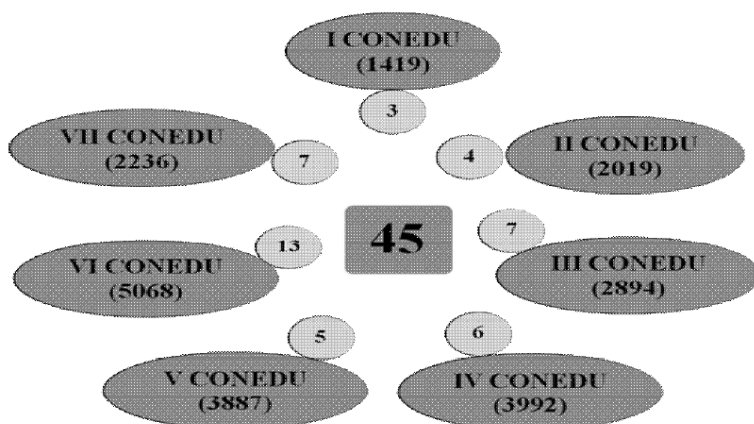
O artigo pode ser classificado como de natureza exploratória, com abordagem qualitativa e descritiva, tendo a revisão sistemática como método de investigação. Como base de dados utilizamos os anais das 7 (sete) edições do Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

Considerando o objetivo definido no artigo, a sistematização dos artigos analisados foi realizada por meio de filtragem nos anais das edições do referido congresso. Para tanto, considerou-se o filtro do próprio site do evento, em cada edição, buscando artigos que apresentavam, no título, o

construto “educação sexual” – embora existam estudos que questionam a utilização deste termo ou, até mesmo, propõem/sugerem a utilização de outros termos como, por exemplo, educação para a sexualidade (VARELA; RIBEIRO, 2017).

Após a realização da revisão sistemática nos anais das sete edições do CONEDU obteve-se os dados apresentados na figura 1, incluindo o *corpus* da pesquisa.

Figura 1 – Definição do *Corpus* da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme demonstrado na figura 1, em cada edição do evento foi verificado nos anais o número de artigos que continham o construto “educação sexual”. Assim, por exemplo, no I CONEDU, dos 1419 (mil quatrocentos e dezenove artigos) publicados no evento, 3 (três) continham o construto considerado na pesquisa e assim, sucessivamente, totalizando o *corpus* da pesquisa de 45 (quarenta e cinco) artigos.

No que se refere aos aspectos de formatação, destaca-se que nas 7 (sete) edições do evento, pelo que foi observado nos artigos, a estruturação foi a mesma, com exceção da primeira edição, na qual foi possível observar que foram publicados resumos (simples e expandidos). De qualquer forma, os resumos publicados nos anais da primeira edição também foram considerados no *corpus* dessa pesquisa (45 artigos) e, portanto, foram analisados.

Ressalta-se que, com exceção de alguns aspectos específicos, como o fato da diferença de formatação dos trabalhos no anais da primeira edição do evento, o foco do estudo é considerar, após a leitura de todos os artigos obtidos, uma análise geral à luz do objetivo definido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta os resultados do estudo após a leitura dos 45 (quarenta e cinco) artigos obtidos nos anais do CONEDU (Tabela 1), considerando todas as suas edições, conforme esquema apresentado na figura 01.

Tabela 1 – Artigos analisados

Nº	Título do Artigo	Ano
1	Educação Sexual na Escola: Uma Abordagem Teórico-Prática	2014
2	Educação Sexual: Um Relato de Experiência no Ensino Médio	
3	Educação Sexual e Escola: Reflexões sobre Sexualidade na Adolescência no Contexto Escolar	
4	A Percepção dos Pais e Mães sobre o Trabalho de Educação Sexual na Escola	2015
5	Práticas de Educação Sexual no Cotidiano Escolar: Tecendo Reflexões	
6	Educação Sexual na Escola: Implicações para o Exercício da Cidadania	
7	Educação Sexual no Ensino de Ciências: Uma Intervenção no Ensino Fundamental	2016
8	A Prática Pedagógica sob a Perspectiva Transpertenente da Orientação e Educação Sexual nas Escolas	
9	Educação Sexual e Formação de Professores: Análise do Currículo dos Cursos de Graduação em Pedagogia nas Universidades Públicas do Paraná	
10	Educação Sexual no Contexto Escolar: Construindo Saberes a partir do Diálogo e de Práticas Formativas em uma Escola Pública de Floriano/PI	
11	(Re) Pensando a Educação Sexual de Discentes Cadeirantes: Desafios e Possibilidades no Contexto Escolar do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana – CEB/UEFS	
12	A Educação Sexual na Licenciatura em Ciências Biológicas	
13	A Utilização de Metodologias Ativas via Redes Sociais mediando o Processo Ensino Aprendizagem da Temática Educação Sexual	
14	Educação Sexual na Escola: Abordagem Necessária	2017
15	Educação Sexual e Prática Docente na Escola	
16	A Ausência da Orientação/Educação Sexual no Currículo da Escola e a Formação Docente	
17	Utilização do Recurso de Oficina Pedagógica para Educação Sexual: Relato de Experiência	
18	Educação Sexual na Perspectiva Interdisciplinar: Uma Possibilidade em Sala de Aula	
19	Educação Sexual: entre a Utopia das Leis e a Rejeição da Sociedade	
20	A Importância da Educação Sexual no Ensino de Biologia	

Nº	Título do Artigo	Ano
21	Quebrando o Tabu: Educação Sexual na Escola, Uma Pauta Possível?	2018
22	Educação Sexual: Hábitos dos Jovens de Escolas de Macau/RN	
23	Diversidade de Gênero e Educação Sexual: Desvelando os Efeitos de Sentido em Documentos Oficiais	
24	Educação Sexual: Uma Abordagem sobre Gravidez na Adolescência	
25	A Utilização da Sequência Didática Interativa para Levantamento das Concepções dos Professores da Educação de Jovens e Adultos sobre Educação Sexual	
26	Educação Sexual com Auxílio de Jogo Didático – Diversificando o Ensino de Biologia	2019
27	Educação Sexual como Estratégia na Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis em Idosos: Revisão Integrativa	
28	O que pensam Gestor e Professores sobre Educação Sexual?	
29	As Diferentes Abordagens da Educação Sexual em Orações para Bobby (Direção: Russell Mulcahy, 2009)	
30	Como Mulheres com Cegueira Percebem e Manifestam a Sexualidade e a Educação Sexual	
31	CHEGA +- Desenvolvimento de Jogo Sêrio sobre Educação Sexual	
32	A Inserção da Educação Sexual na Educação Infantil: o que pensam os Futuros Pedagogos?	
33	Possíveis Contribuições da Educação Sexual para a Formação das Crianças na Educação Infantil	
34	Educação Sexual na “Contramão” à Indústria Pornográfica nas Relações de Gênero e Sexualidade	
35	Educação Sexual: Reflexões sobre sua Importância no Cotidiano Escolar	
36	O Desafio Atual na Conjuntura Social sobre a Importância da Educação Sexual na Percepção dos Professores de Biologia da EREM Abílio de Souza Barbosa, no Município de Orobó – PE	2020
37	Educação Sexual: Concepções de Professores do Ensino Fundamental II	
38	Discutindo a Educação Sexual na Escola no âmbito do Programa Residência Pedagógica, da Educação do Campo/CAFS/UFPI	
39	Concepções sobre Educação Sexual na Formação Docente de Acadêmicos e Acadêmicas de Licenciatura Plena em Pedagogia	
40	A Necessidade da Formação Continuada de Professores em Educação Sexual no Município de Apucarana	
41	Sex Education: Uma Análise sobre a Importância da Mídia para Educação Sexual	
42	A Abordagem da Educação Sexual: Homofobia na Escola	
43	O Uso de Plataformas Virtuais para Dialogar sobre a Educação Sexual, Uma Opção Viável em Tempos da Pandemia	
44	Educação Sexual na Formação Inicial: Um Olhar sobre a Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	
45	Educação Sexual, Sexualidade e Gênero	

Fonte: Elaborado pelos autores

Aspectos gerais sobre o evento

Inicialmente, é importante destacar que todas as 7 (sete) edições do CONEDU foram realizadas na região Nordeste, com destaque para o estado da Paraíba que já recebeu 3 (três) edições do evento, inclusive as duas primeiras. Até mesmo a 7ª edição, que aconteceu no formato 100% online em função da pandemia do novo coronavírus (foi chamada de #CONEDUemCasa), estava prevista para acontecer na cidade de Maceió, Alagoas.

Quanto ao número de artigos publicados nos anais do evento, ao todo foram 21.515 (vinte e um mil, quinhentos e quinze) artigos. Destes, apenas 45 (quarenta e cinco) artigos contém o construto “educação sexual” no seu título, correspondendo apenas a 0,21% do total de artigos publicados.

Observou-se, ainda, que com o passar dos anos, o número de artigos publicados no evento foi aumentando, o que pode também corresponder a um maior número de artigos que foram submetidos para análise. Essa curva de crescimento do número de artigos publicados foi levemente “quebrada” apenas na 5ª edição, que teve um número um pouco menor de artigos publicados se comparado a 4ª edição.

Além disso, houve uma queda abrupta do número de artigos publicados na última edição (7ª) – corresponde, por exemplo, ao terceiro menor número de artigos publicados no evento, ficando a frente apenas das duas primeiras edições –, o que pode estar atrelado à pandemia do novo coronavírus, que fez com que o evento fosse realizado de forma virtual e, especialmente, colocou a população em um contexto de mudanças que, literalmente, “bagunçou” com a vida de todos, exigindo muita resiliência e capacidade de se adaptar. Assim, de 5.068 (cinco mil e sessenta e oito) artigos publicados na 6ª edição, foram publicados na 7ª edição 2.236 (dois mil, duzentos e trinta e seis) artigos.

Na tabela 2 é apresentado o número de artigos publicados de cada região do país, considerando o *corpus* da pesquisa e o anais de cada evento.

Tabela 2 – Número de artigos por região do país

Anais / Total de Artigos	Regiões				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
I / 3	-	3	-	-	-
II/4	-	4	-	-	-
III/7	-	6	-	1	-

Anais / Total de Artigos	Regiões				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
IV/6	-	5	-	-	1
V / 5	-	5	-	-	-
VI/13	-	10	1	1	1
VII/7	1	3	-	2	1
Total (45)	1	36	1	4	3

Fonte: Elaborado pelos autores

Observou-se que dos 45 (quarenta e cinco) artigos analisados, 36 foram produzidos na região Nordeste. É oportuno mencionar que este número, que representa 80%, pode estar atrelado ao fato do evento ser realizado, todas as edições, na região nordeste. Essa concentração na região Nordeste é perceptível, sobretudo, nas primeiras edições do evento, no qual uma hipótese possível é a de que o evento ainda não era conhecido, de forma efetiva, nacionalmente. Porém, apesar disso, observou-se predominância da região Nordeste referente ao número de artigos publicados no evento.

É importante destacar que regiões Norte e Centro-Oeste foram as que menos apresentaram artigos publicados no evento, considerando o foco deste estudo, e que a última edição do evento apresentou, ainda que não tenha sido muito significativo se comparado a 6ª edição, um maior número de artigos publicados de outras regiões do país, o que pode estar relacionado com o fato do evento ter sido realizado no formato online, oportunizando a participação de todos os interessados no evento.

I CONEDU: o “pontapé” inicial

Diferentemente das outras edições, a primeira permitiu que os trabalhos fossem apresentados em outros formatos que não a de artigo completo, dentro das definições e normas do evento. Além disso, foi a edição que, obviamente, apresentou o menor número de trabalhos – 1.419 (mil, quatrocentos e dezenove) no total, sendo que apenas 3 (três) apresentaram o construto “educação sexual” no título –, sendo todos da região nordeste, panorama que se repetiu em outras edições.

Foi possível perceber que os 3 (três) trabalhos, sendo 2 (dois) resumos expandidos e 1 (um) resumo simples, foram desenvolvidos junto à adolescentes. Dois estavam vinculados a disciplinas de cursos de graduação

(biologia e pedagogia) e um foi realizado dentro da disciplina de língua portuguesa.

Para além da concentração de aspectos específicos relacionados ao tema da educação sexual, percebeu-se que os três trabalhos perpassaram sobre assuntos como: gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, relações sexuais e homossexualidade.

Educação sexual em estudos

Quanto aos objetivos dos artigos analisados, identificou-se que em alguns ele não foi claramente definido, embora ao longo da análise dos resultados apresentados era possível inferir qual era o objetivo dos autores no estudo realizado. Em todo caso, essa falta de clareza na definição do objetivo pode estar relacionada à concepção dos autores acerca da abordagem qualitativa.

Ainda sobre os objetivos, verificou-se a utilização de 23 (vinte e três) diferentes verbos, com predominância do verbo analisar, seguido dos verbos compreender, identificar, discutir e investigar, conforme pode ser observado na figura 2:

Figura 2 – Verbos utilizados na definição dos objetivos dos artigos sobre Educação Sexual publicados no CONEDU



Fonte: Elaborado pelos autores

No que se refere aos aspectos metodológicos utilizados nos artigos analisados, verificou-se uma predominância da abordagem qualitativa. Em

alguns casos, constatou-se que os autores denominaram a abordagem como quali-quantitativa, porém percebeu-se que, na grande maioria desses estudos, o aspecto quantitativo estava atrelado às estratégias utilizadas para a coleta de dados como, por exemplo, aplicação de questionários, acarretando em percentuais que foram utilizados basicamente para dar suporte às análises qualitativas realizadas, porém muitas sem aprofundamento.

Ainda nessa perspectiva metodológica, verificou-se uma multiplicidade de estratégias utilizadas nos estudos realizados, no que se refere à coleta de dados (como, por exemplo, entrevistas, questionários, jogos, observação, rodas de conversa, etc.). Essa multiplicidade foi observada, inclusive, em um mesmo estudo o que, em alguns momentos, deixou o estudo confuso ou sem aprofundamento, uma vez que não foi possível detalhar tais estratégias e, especialmente, apresentar os resultados de forma coerente vinculando-os às estratégias utilizadas.

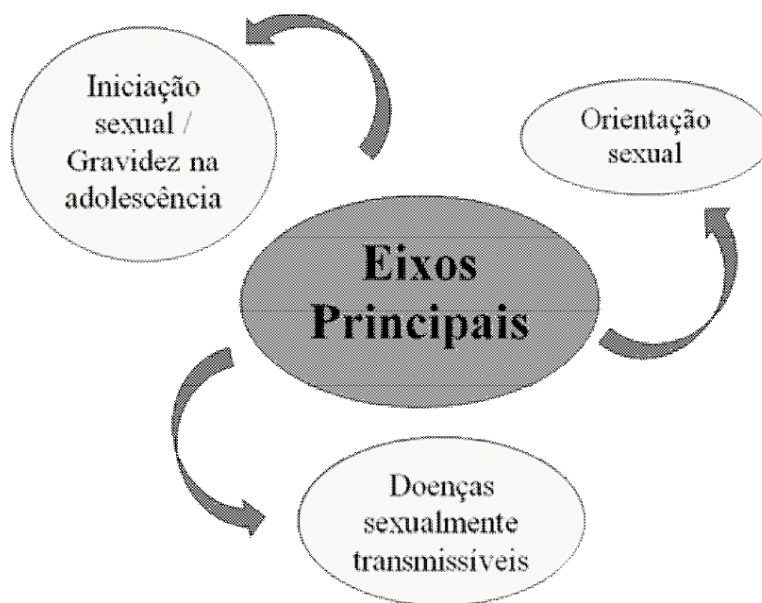
Identificou-se que a maioria dos estudos realizados estão vinculados às disciplinas de cursos de graduação, sobretudo nas licenciaturas em biologia e em pedagogia, sendo produzidos como desdobramentos de atividades realizadas nestes cursos e, de forma específica, em disciplinas que fazem parte da matriz curricular destes cursos. Percebeu-se, também, que alguns artigos foram produzidos como resultados de atividades que consideraram a promoção da interdisciplinaridade, fazendo com que os alunos percebam, ao longo do processo formativo, o diálogo entre as diferentes disciplinas, ou seja, os diversos saberes não mais fragmentados, mas articulados, integrados, conectados.

Ademais, embora tenham sido identificados outros públicos (pais e mães, gestores, professores, idosos e adultos com necessidades específicas), de forma geral, identificou-se que os estudos foram direcionados aos adolescentes ou realizados junto à eles, mesmo quando alguns adotaram uma instrumentalização documental, uma vez que teve por objetivo analisar documentos oficiais, sejam estes institucionais ou publicados nas diferentes esferas de governo (municipal, estadual ou federal).

Identificou-se que três eixos principais permearam, de forma geral, os estudos que foram realizados com a temática sobre educação sexual (Figura 3). Isso não significa dizer que todos os estudos abordaram os três eixos ou, até mesmo, que, necessariamente, pelo menos um dos três eixos foi abordado em cada artigo. Essa observação é importante, porque em alguns artigos, dado o objetivo proposto, os eixos em questão não foram abordados, ainda que se tenha mencionado algo a respeito (SOUZA *et al.*, 2016, por

exemplo). Ademais, destacamos também que, em alguns casos, ainda que o eixo em questão tenha sido abordado, não houve aprofundamento na/da abordagem.

Figura 3 – Eixos Principais sobre Educação Sexual identificados nos artigos do CONEDU



Fonte: Elaborado pelos autores

Sobre o eixo “iniciação sexual / gravidez na adolescência”, FERREIRA *et al.* (2016, p. 1), por exemplo, destacam que “o início da vida sexual dos adolescentes cada vez mais cedo, torna-se um dos problemas enfrentado pelos pais e para a escola nos dias atuais, devido muitas vezes, à falta de diálogo entre pais e filhos”.

Não é raro muitos adolescentes não terem com quem conversar, na família, sobre sexualidade. Essa falta de diálogo pode contribuir, muitas vezes, para que o adolescente inicie sua vida sexual sem ter conhecimentos mínimos sobre como deve agir mediante a determinadas situações. Com pouco conhecimento, decorrente dessa falta de diálogo, muitas meninas podem acabar por engravidar precocemente, o que tende a ser mais comum em regiões que apresentam maior índice de vulnerabilidade social.

No que se refere ao eixo “orientação sexual”, Silva (2017), por exemplo, em seu artigo “A importância da educação sexual no ensino de biologia”,

retrata a importância do espaço escolar para a realização de diálogos sobre educação sexual e, nesse sentido, busca promover discussões de temas relacionados à educação sexual no ensino de biologia, perpassando, por exemplo, pela questão da orientação sexual.

O eixo “doenças sexualmente transmissíveis” foi o mais abordado nos estudos analisados, pelo menos no sentido de ter sido o mais mencionado, inclusive nos argumentos relacionados à importância de se dialogar sobre educação sexual. Santos *et al.* (2020, p. 6), por exemplo, pontuam que “as infecções sexualmente transmissíveis (IST) geralmente são uma temática que possui bastante enfoque nas aulas de educação sexual [...]”.

A abordagem / concepção de educação sexual, praticamente em todos os artigos analisados, não foi claramente apresentada pelos autores. Porém, na grande maioria dos artigos, verificou-se que os autores fazem referência a abordagens / concepções de educação sexual e de sexualidade de autores renomados na temática como, por exemplo, Furlani (2001; 2007) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998).

Porém, ainda que não se tenha observado, claramente, a apresentação de uma determinada abordagem ou concepção de educação sexual, verificou-se que, por meio dos objetivos dos artigos, sobretudo pelas análises e pelas reflexões realizadas, há uma ênfase na abordagem biológica-higienista (FURLANI, 2008), o que, inclusive, vai ao encontro dos eixos principais identificados nos artigos. Segundo Furlani (2008, p. 18), a abordagem biológica-higienista “é marcada pela centralidade ao ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc”.

Para além dos eixos principais identificados, destacamos que três aspectos também permearam os estudos analisados, a saber: a) a temática educação sexual como um tabu (MELO; MELO, 2016; FERREIRA *et al.*, 2016); b) a relação da escola com a família para tratar sobre a temática educação sexual (MELO; MELO, 2016); e c) a falta de formação de professores para abordar a temática educação sexual (SOUZA *et al.*, 2016; LOPES; PINTO, 2017).

Com relação ao aspecto “tabu”, Melo e Melo (2016, p. 5) destacam que “a abordagem da sexualidade na escola envolve questões como a ética, a moral, a religião, os tabus, as relações de poder e de gênero, identidades e práticas sexuais”. Ressaltam, ainda, que “[...] assim como os alunos, os professores e os pais necessitavam debater suas dúvidas e angústias, refletir sobre seus valores e conflitos, questionar seus tabus e preconceitos a respeito da

sexualidade” (p. 6), o que também retrata o aspecto “relação da escola com a família” para tratar sobre a educação sexual.

Souza *et al.* (2016, p. 1), sobre a formação dos professores, ressaltam que “a educação sexual aos poucos vem ganhando espaço e sendo reconhecida como importante no processo formativo dos alunos. Todavia, os profissionais da educação em grande maioria estão despreparados para vivenciarem a temática em suas turmas”. Ainda nessa perspectiva, os autores mencionam, ainda, que “nos cursos de licenciaturas, não há uma preparação significativa nem adequada para que os professores abordem questões de sexualidade no espaço escolar, de tal forma, que ocasionam um sentimento de despreparo e incapacidade por parte desses profissionais” (p. 1).

Assim, percebe-se que, embora essa insegurança apresentada pelos professores para abordar a temática educação sexual possa estar atrelada a diversos elementos, há necessidade de formação destes profissionais para que possam atuar de forma efetiva nos diálogos sobre esse tema que é tão complexo e tão importante na formação dos cidadãos, sobretudo crianças, adolescentes e jovens. Para isso, é fundamental que existam formações que promovam a capacitação destes profissionais e, especialmente, faz-se necessário que estes também queiram e busquem se capacitar.

Nesse sentido, Lopes e Pinto (2017, p. 1), abordando a Educação Sexual e a Formação Docente, enfatizam que “os primeiros resultados observados foram a baixa procura por parte dos profissionais por formações ao mesmo tempo em que são menos ainda as ofertas de formações que discutam o tema”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do questionamento acerca de quais os focos dos estudos desenvolvidos sobre Educação Sexual publicados no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), este artigo teve como objetivo geral identificar e analisar as produções científicas sobre Educação Sexual publicadas nos anais do CONEDU.

Do total de 21.515 (vinte e um mil, quinhentos e quinze) artigos, considerando todas as edições do evento, constatou-se que, nos moldes metodológicos definidos, foram publicados apenas 45 (quarenta e cinco) artigos sobre “educação sexual”, correspondendo apenas a 0,21% do total de artigos publicados. Assim, percebeu-se a necessidade do desenvolvimento

de mais estudos teóricos e empíricos, com foco em ampliar os debates sobre a temática.

Quanto aos aspectos metodológicos, observou-se ênfase na abordagem qualitativa. Além disso, constatou-se uma multiplicidade de estratégias, sobretudo na coleta de dados, e, em alguns estudos, em função da utilização de diferentes estratégias, o estudo ficou confuso ou sem aprofundamento.

Os artigos analisados permitiram-nos, em linhas gerais, identificar três eixos principais que nortearam os objetivos e as reflexões realizadas, a saber: “iniciação sexual / gravidez na adolescência”; “orientação sexual”; e “doenças sexualmente transmissíveis”. Porém, além desses eixos, foi possível identificar, também, três aspectos recorrentes na maioria dos estudos, são eles: a temática educação sexual como um tabu; a relação da escola com a família para tratar sobre a temática educação sexual; e a falta de formação de professores para abordar a temática educação sexual.

De forma geral, não foi possível identificar, claramente, qual (is) a (s) abordagem (ns) concepção (ões) de educação sexual e de sexualidade adotada (s) pelos autores quando da proposição e do desenvolvimento dos artigos. Porém, ainda que essa percepção não tenha sido possível de forma clara, observou-se que, pelos objetivos definidos e pelas reflexões realizadas nos estudos, há uma ênfase na abordagem biológica-higienista. Essa ênfase é perceptível, inclusive, em função dos eixos principais identificados.

Assim, diante dos resultados obtidos, percebemos a necessidade de expandir os estudos sobre educação sexual, não só para além dos eixos principais identificados, mas também, e atrelado a eles, para além da abordagem biológica-higienista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. Ministério da Saúde (MS). Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Departamento passa a utilizar nomenclatura “IST” no lugar de “DST”**, 2016. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CARVALHO, G. M. D. de; MENDES, P. de O. e S. P.; MELO, S. M. M. de; SANTOS, V. M. M. **Educação sexual: interfaces curriculares – caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

DIAS; A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia**. v. 4, n. 1, p. 79-106, 1999.

FERREIRA, S. P.; ARAÚJO, M. dos S.; SOUSA, C. C. de; LIMA, S. M. de S.; SOUSA, S. C. Educação sexual no contexto escolar: construindo saberes a partir do diálogo e de práticas formativas em uma escola pública de Florianópolis/PI. **In: Anais do III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2016. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20883>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Abordagens contemporâneas para a educação sexual. **In: FURLANI, J. (Org.). Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis, UDESC, 2008.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**. v. 5, n. 29, p. 251-263, 2013.

LOPES, D. de S.; PINTO, F. R. M. Educação sexual: entre a utopia das leis e a rejeição da sociedade. **In:** Anais no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36686>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

LORENZI, F.; GAGLIOTTO, G. M. Educação sexual e formação de professores: análise do currículo dos cursos de graduação em pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **In:** Anais no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20881>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MELO, A. C. de; MELO, A. C. de. A prática pedagógica sob a perspectiva transper-tinente da orientação e educação sexual nas escolas. **In:** Anais no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20030>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MELO, S. M. M. de; POCOVI, R. M. de S.; CARVALHO, G. D. de; MENDES, P. de O. e S. P.; SANTOS, V. M. M. **Educação e sexualidade** – caderno pedagógico. 2. ed. rev. – Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MORAES, S. A.; MORAES, C. A. de; ROCHA, T. A. S.; SPOSITO, N. E. C. Educação sexual na perspectiva interdisciplinar: uma possibilidade em sala de aula. **In:** Anais no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36685>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7^a ed. Campinas: Editora Papyrus, 2003.

RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. **In:** BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, A. F. (Org). Sexualidade e infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. **In:** RIBEIRO, P. R. C. Corpos, gêneros e Sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar. – Caderno Pedagógico – Anos Iniciais. 3. ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C. Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais. **In:** RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs). Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

SANTOS, L. G. T. dos; SANTOS, A. L. C. dos; MIRANDA, J. dos R. Sex Education: uma análise sobre a importância da mídia para educação sexual. **In:** Anais no VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69547>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SANTOS, P. C. R. dos; SENA, A. C. de; SILVA, G. K. B. da; MATIAS, J. K.; ALMEIDA, R. S. de; MENDES, F. Educação sexual e escola: reflexões sobre sexualidade na adolescência no contexto escolar. **In:** Anais no I Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2014. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7191>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SEFFNER, F. Disputa de narrativas em gêneros e sexualidades nas fronteiras entre cultura escolar, famílias e religiões. **In:** SILVA, F. F. da; BONETTI, A. de L. (Orgs). Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

SILVA, A. de A. G. da. A importância da educação sexual no ensino de biologia. **In:** Anais no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA16_ID8030_05102017000152.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SILVA, R. N. de M.; CARVALHO, D. A. de. Educação sexual na escola: uma abordagem teórico-prática. **In:** Anais no I Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7192>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SOUZA, E. P. de; SANTOS, I. E. dos; MELO, J. O. de; VILELA, S. T. C.; CAVALCANTI, G. M. D. Educação sexual na escola: abordagem necessária. **In:** Anais no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2016. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20882>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

VARELA, C. M.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. **In:** RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs). Debates

contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

VIEIRA, P. de A. Educação sexual: um relato de experiência no ensino médio. **In:** Anais no I Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7193>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ANOTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

RIVÂNIA GOMES TEIXEIRA

Mestranda do Programa de Educação da Must University, rivania.gomes12@hotmail.com

JÂNIO ALEXANDRE DE ARAÚJO

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UFRN, janioaraujori@gmail.com;

BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA GOMES

Mestranda do Programa de Mestrado prof. em Educação Especial - UFRN, ginesbarbara@hotmail.com;

JONATHAN GOMES DA SILVA

Professor do Ensino superior e da rede básica, jonathangomesrn@hotmail.com;

RESUMO

O objetivo principal desse estudo é compreender e discutir a Inclusão Digital na Escola, bem como mostrar que o uso das TICs tem ocasionado mudança na Educação, e como as novas tecnologias tem provocado a construção do conhecimento, de modo a formar cidadãos, sujeitos do seu devir histórico. Para isso, versa sobre a inserção crítica das tecnologias digitais na Escola, como ferramenta capaz de favorecer a inclusão digital dos alunos. Discorre sobre o conceito de inclusão digital como instrumento de inclusão social e de exercício da cidadania, abordando, ainda, a evolução teórica desse termo, que vai de mero acesso e domínio técnico a uso crítico, participativo, reflexivo e inventivo das tecnologias digitais. Buscou se refletir sobre o fenômeno das tecnologias e mídias digitais na educação contemporânea demanda um pensamento e olhar científico que apreenda sua multidimensionalidade captando, portanto, as diversas partes que compõem o todo, como por exemplo, as políticas públicas, os documentos oficiais, a infraestrutura, os sujeitos envolvidos, a formação, as concepções e paradigmas que permeiam a prática pedagógica em sua complexa teia de inter-relações e interdependência. Consideramos, a pesquisa realizada permite afirmar que o processo, versa sobre a inserção crítica das tecnologias digitais na Escola, como ferramenta capaz de favorecer a inclusão digital dos alunos. Discorre sobre o conceito de inclusão digital como instrumento de inclusão social e de exercício da cidadania, abordando, ainda, a evolução teórica desse termo, que vai de mero acesso e domínio técnico a uso crítico, participativo, reflexivo e inventivo das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Tecnologia, Educacionais, Comunicação, Digitais, Inclusão.

INTRODUÇÃO

As sociedades atuais são da informação, nas quais o desenvolvimento das tecnologias cria um ambiente cultural e educativo suscetível para diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Essa diversificação advém do acesso à internet e das novas ferramentas computacionais, e a inclusão digital entre em cena como uma proposta de inserção daquelas pessoas que não tiveram acesso ao mundo digital. As novas tecnologias de comunicação e informação (TIC's) trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. [...], no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso realmente faça diferença. Não basta só usar, é preciso utilizar de forma que as ferramentas oportunize a construção do conhecimento, ou seja, forma pedagogicamente correta.

Na Educação, as ferramentas Tecnologias da Informação e comunicação proporcionam uma série de vantagens, como aulas mais interessantes por meio dos recursos digitais, pesquisas mais eficientes, chats e web conferências, que tornam possível o contato com diferentes experiências.

Devem-se empregar todos os recursos disponíveis para melhorar a qualidade da educação, entretanto o aluno precisa conhecer as ferramentas para interagir adequadamente, aproveitando tudo que a tecnologia pode oferecer.

Cabe à escola repensar suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento por meios virtuais, que vai mais além do que a oralidade e a escrita, como também, de recursos tradicionais como: giz, lousa e cartilha ou livro didático.

A inclusão digital vai além de ensinar o que é um computador, como ligá-lo ou desligá-lo; ela deve ser pensada como uma forma de incluir efetivamente o sujeito no mundo digital, disponibilizando ferramentas que permitam interpretar os símbolos usados na sociedade digital, bem como toda a lógica que compõe a utilização das ferramentas. Não significa criar um mero repetidor de comandos, mas um sujeito instruído e capaz de usar conscientemente as ferramentas tecnológicas disponíveis em favor do seu autodesenvolvimento.

Ou seja, visa disponibilizar os meios para que as pessoas tenham condições, em uma sociedade digital, de entender, usar as ferramentas existentes

e exercer sua cidadania. Ao serem implementadas nas escolas, a partir do uso pedagógico das novas TICs, essas políticas públicas de inclusão digital promovem um impacto na área educacional. Isso modifica as relações no ambiente escolar, que permitem alterar substancialmente as formas de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, que contribuem para uma mudança de um novo paradigma educacional.

Compreender o fenômeno das tecnologias e mídias digitais na educação contemporânea demanda um pensamento e olhar científico que apreenda sua multidimensionalidade captando, portanto, as diversas partes que compõem o todo, como por exemplo, as políticas públicas, os documentos oficiais, a infraestrutura, os sujeitos envolvidos, a formação, as concepções e paradigmas que permeiam a prática pedagógica em sua complexa teia de inter-relações e interdependência.

Um dos grandes desafios para o meio social e Escolar, é exatamente conseguir dar o devido suporte a essas mudanças, tão significativas nas suas estruturas de comunicação e conseqüentemente de aprendizagem, pois essas transformações afetam desde os princípios morais e étnicos até a forma como os indivíduos, informados ou não, passam a interagir com o mundo na era da globalização. Desse modo, adquire-se um novo olhar para as transformações que as atuais tecnológicas podem acarretar na vida de cada um

Estar incluído na sociedade é condição vital para o desenvolvimento de qualquer cidadão, dessa forma, a inclusão digital tem a função de criar alternativas para inserir os sujeitos nessa nova sociedade da informação, através do uso de ferramentas computacionais de acesso e produção da informação. É preciso ter em vista as complexas relações de poder na sociedade, que dificultam processos de inclusão digital para amplas parcelas da população. Portanto, a escola pode oportunizar, através de projetos específicos, a alfabetização digital. Pois, as expectativas de melhoria da qualidade de vida acompanham a chegada do acesso às tecnologias digitais, que surgem em função do uso da informação, da melhoria da educação ou da criação de oportunidades para empreender.

A investigação bibliográfica do presente estudo consiste em aprofundar conhecimento, sobre um determinado tema, cujo principal objetivo é compreender e discutir a Inclusão Digital na Escola, bem como mostrar que o uso das TICs tem ocasionado mudança na Educação, e como as novas tecnologias tem provocado a construção do conhecimento, de modo a formar cidadãos, sujeitos do seu devir histórico.

Para isso, versa sobre a inserção crítica das tecnologias digitais na Escola, como ferramenta capaz de favorecer a inclusão digital dos alunos. Discorre sobre o conceito de inclusão digital como instrumento de inclusão social e de exercício da cidadania, abordando, ainda, a evolução teórica desse termo, que vai de mero acesso e domínio técnico a uso crítico, participativo, reflexivo e inventivo das tecnologias digitais.

METODOLOGIA

De cunho qualitativo partindo do contexto, a seguinte problemática. Tecnologia digital: Inclusão e uso na Escola. É pensar além do uso das tecnologias, de ter um simples acesso às tecnologias digitais, mas considerar os recursos tecnológicos digitais, oferecidos como possibilidades de construção de conhecimentos e de cidadania na Escola.

O processo educativo inclui na atualidade a inclusão digital como um elemento fundamental para o desenvolvimento educacional relativamente significativo. Criar competências para a utilização dos meios tecnológicos com fluência e criatividade, baseando-se no ideário da escola atual que é a construção da sociedade do conhecimento e da informação.

A presença de tecnologias de informação e de comunicação nos processos educacionais é cada vez mais notória, especialmente no Primeiro Mundo, seja na condição de veículos principais ou de recursos complementares. As grandes mudanças que ocorreram na educação, e mais precisamente na teoria pedagógica, estão de certo modo ligadas às transformações que se deram nos meios de comunicação.

As tecnologias da informação e comunicação podem contribuir significativamente nesse contexto, cabendo ao professor conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance e oportunizar o uso consciente por seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção do conhecimento. Para Moran (2000, p. 32), “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas.

Para esquematizar o trabalho foi necessário montar um quadro organizacional, na qual podemos vislumbrar o eixo que esculpe o presente artigo.

Tabela 1 - produzida pelos autores.

AÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
Compreensão geral da tecnologia na educação	Entender o debate como fonte de desenvolvimento educacional.
Leitura global da inclusão digital como ferramenta.	Elencar os principais pontos e adicionar fontes teóricas.
Compilação e leitura dos principais teóricos	Concatenar das ideias, rupturas e modelos.
Realização da etapa de escrita do estudo, se reportando aos aspectos introdutórios.	Produzir uma escrita que cause efeitos convidativos e exploratórios.
Novas leituras e integração para etapa de escrita da discussão e considerações finais	Produção do cerne do trabalho, sempre se reportando ao objetivo.
Normatização e adequações para submissão do trabalho.	Apresentar a comunidade acadêmica a produção.

Os passos de discussão para os caminhos metodológicos do trabalho é discutir e perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um aspecto importante a ser observado nesse universo de desenvolvimento tecnológico é que, com o aperfeiçoamento de algumas tecnologias e a criação de outras novas, ao longo dos tempos foi sendo possível conjugar alguns recursos tecnológicos. Isso favorece cada dia mais tanto a produção, quanto a circulação de informações e conhecimentos. Podemos usar uma analogia de (HENAFF, 2008, p. 30) diz que “todo conjunto de pontos ou de vértices interligados em que o local atinge o global por ligações sucessivas.” As possibilidades de comunicação e interação da atualidade traz aspectos muito importantes para as relações sociais, em especial, quando falamos das influências das culturas neste contexto. Portanto, é necessário um olhar atento às transformações da sociedade e das culturas, para que seja possível sua preservação e convivência com outras culturas

Nessa mesma esteira, Levy (1998), advoga se os sujeitos são fonte de conhecimento, a recíproca é imediata. Por meio da própria experiência de

vida, de percurso profissional, das práticas sociais e culturais, e dado que o saber é coextensivo à vida, oferecemos recursos de conhecimento a uma sociedade.

Para Behrens (2009), a escola deve ser o ambiente transformador e as ferramentas tecnológicas não podem ser ignoradas na prática pedagógica. Os professores, por sua vez, devem vencer o desafio imposto pela era digital, reconhecendo-a como uma nova forma de lidar com o conhecimento, enfrentando criteriosamente os recursos eletrônicos como ferramentas, buscando construir processos metodológicos mais significativos na aprendizagem. O paradigma da era digital, na sociedade da informação, está voltado para uma prática docente alicerçada na construção individual e coletiva do conhecimento, em que o professor possa romper barreiras, mesmo estando em sala de aula. Uma das maneiras para alcançar

O objetivo de criar formas de levar o aluno a acessar informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento, servindo-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento.

Para Santos e Radtke (2005, p. 54) “área educacional também recebeu interferências com a difusão da tecnologia digital, pois a constante evolução e utilização das novas TICs vêm provocando transformações paradigmáticas e impulsionando as pessoas a conviverem com a concepção de aprendizagem sem fronteiras e sem pré-requisitos”. Existe a ideia de que as novas TICs dispõem de informação e conhecimentos infinitos, disponíveis e acessíveis de qualquer local e a qualquer hora. Isso estaria gerando uma nova “cultura da aprendizagem”, no sentido da construção de uma nova forma de conceber e repassar o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social.

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. “O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se” (MORAN, 2007, p. 23). Essas mudanças ocorridas na educação, que têm como referência central o uso das novas TICs, fizeram inclusive surgir um termo para designar a aprendizagem realizada utilizando-se os meios eletrônicos e os ambientes virtuais.

O e-learning é uma combinação ocorrida entre o ensino com auxílio da tecnologia e a educação à distância, que já existia por outros meios, mas adquiriu uma nova dinâmica com o uso das novas TICs.

Por esse processo, o aluno aprende através de conteúdos colocados no computador e/ou internet e o professor fica à distância, utilizando a rede como meio de comunicação. Isso possibilitou a criação de inúmeros cursos de curto, médio e longo prazo, que podem ser feitos em tempo real ou off-line, com teletransmissões individuais ou em grupos. Dessa forma, são os sistemas de “comunicação informação mediada por recursos digitais” (MELO, 2006, p. 45) que norteiam e balizam o ensino e a aprendizagem.

Diz (MORAN, 2007, p. 167), “que quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades”. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis. A vida na sociedade contemporânea, denominada por (LEMOS, 2005, p. 17), “Sociedade da Informação” requer conhecimentos e aprendizagens que possam refletir nas mais variadas áreas existentes na sociedade.

Existe na sociedade da informação e da comunicação uma variação de informações que, uma vez compartilhadas, criam no indivíduo a capacidade de organização e de autonomia para construção do próprio conhecimento.

As modernas tecnologias de informação e comunicação tornam crescentes as tendências de surgimento de uma sociedade planetária. Isto exige seres sociais capazes de se comunicar, conviver e dialogar num mundo interativo e interdependente. Seres que entendam a importância de subordinar o uso da tecnologia à dignificação da vida humana, frutos de uma educação voltada para a democracia e amparada em valores, tais como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade. (BRASIL, 1997).

Essas foram as diretrizes norteadoras para a criação do programa, dentro do papel político-estratégico do MEC e situavam-se num contexto político-pedagógico mais amplo, que incluíam os livros pedagógicos e a TV Escola, entre outros. Para Porto (2006), dentre as muitas contribuições dos recursos tecnológicos para a educação, ela destaca que o potencial educativo de alguns de seus elementos que pertencem ao processo da inclusão digital na escola está à rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia e ainda acrescenta afirmando que a escola e os meios tecnológicos de comunicação e informação caminham em paralelo.

Assim, ambos retratam a realidade e a cotidianidade; apresentam valores, conceitos e atitudes presentes na realidade em geral, que são absorvidos sob diferentes matizes. Nesse sentido é importante ressaltar que o conhecimento tecnológico é obrigatório no currículo tanto do ensino fundamental como ensino médio. Segundo a Lei de Diretrizes e Base (2010) na Seção III, Art. 32, inciso II e Seção IV, Art. 36, inciso I, § 1º, inciso I, assegura que o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e ainda o currículo observará as seguintes diretrizes: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

A escola tem vivido um momento muito importante na era da sociedade da informação, onde a disseminação das tecnologias de informação e comunicação tem chegado inevitavelmente às salas de aulas. Nessa perspectiva, Moran (2009) diz que, há um intuito de levar esta parte integrante da sociedade, alunos principalmente de escolas públicas, a se inteirarem de tecnologias que apropriem o sentido de informática educativa de uma maneira mais democrática.

Quando um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido a sociedade da informação de modo a evitar a exclusão social, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo direito ao livre acesso à informação.

Para apresentarmos a conceitualização de inclusão digital, a dimensão da proposta de inclusão, citamos as palavras de Teixeira onde ressalta que:

[...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Através deste entendimento, percebe-se a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos digitais, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Com essas possibilidades de transformações tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

Como salienta Tedesco (1995), estamos tendo novas formas de organização social, além da econômica e política, estamos vivendo a sociedade da informática. O papel que o conhecimento e a informação vêm desempenhando é o que há de mais novo neste processo; e devido às novas tecnologias de informação, a sociedade também vem sendo modificada: havendo o acúmulo de informações, velocidade em sua transmissão, superação das limitações espaciais, utilização de som e imagens. Há também a modificação no tempo e no espaço.

Segundo, Silva (2014), devido a estas modificações, os recursos digitais, vem sendo uma tecnologia destinada a acumular, processar e difundir informações, vem sendo uma ferramenta indispensável na escola. É bem verdade que a educação entrou no ramo da informática por ser uma instituição transformadora da mente e para atender a necessidade dos futuros usuários.

Portante, hoje é impossível falar em educação sem falar que a tecnologia está inserida nela. Muitas escolas já possuem aulas de informática não só no ensino fundamental, mas desde a educação infantil. Sabemos que a cada dia as crianças estão aprendendo com mais facilidade as tecnologias e o computador passa a ser uma ferramenta utilizada por elas também, tanto para lazer (jogos, bate-papo) como para aprendizagem (pesquisas, digitações).

Para Almeida (1988) o computador desenvolve-se num mundo desuvalorização do pensar, onde ganha espaço no trabalho e diminui as fronteiras, operando na ordem das consciências e nos espaços sociais.

É um componente do processo global da educação no Brasil, além de um instrumento de melhora de algumas escolas (públicas ou particulares); não que seja um solucionador de problemas reais, pois é necessário que

haja um levantamento dos problemas da escola, mas um auxiliador deste processo.

Vivemos numa revolução tecnológica, estamos na Era da Informática. Os recursos digitais estão cada vez mais presentes, contudo é necessária a evolução da educação, a qual não pode se estagnar, devendo trabalhar novos paradigmas que provoquem mudanças tão intensas na sociedade.

Paradigma antigo (Era Industrial): o conhecimento era somente pela transmissão do professor para o aluno; os estudantes eram passivos e recebiam ordens dos professores que tinham apenas o objetivo de classificá-los e selecioná-los; numa aprendizagem competitiva, individualista e limitada, em que qualquer um podia ensinar.

Nessa esteira, o Novo paradigma (Era Digital/da Informação): a construção do conhecimento é coletiva entre estudantes e professores, pois os alunos são ativos, construtores, descobridores e transformadores de conhecimento; o papel do professor é de desenvolver os talentos dos alunos, pois vivem num contexto de aprendizagem cooperativa e com uma infinidade de informações onde ensinar é complexo e requer uma considerável formação. Ao analisarmos estes paradigmas, percebemos uma grande mudança que há dentro da instituição escolar quanto ao uso das tecnologias. Antes se formavam alunos passivos, capazes apenas de reproduzir aquilo que o professor transmitia. “Com o novo paradigma, forma-se um novo perfil, a escola tendo que mudar seu modo de pensar para atender às necessidades de seus alunos” (TIJIBOY, 2001. p. 38).

É preciso que a educação pense e reconstrua o saber, remodelando conceitos, valores e hábitos, pois sem o conhecimento teremos dificuldade de sobrevivência, já que é a nossa atual matéria-prima. As tecnologias podem facilitar a nossa vida, criando uma nova forma organizacional. Então, a Era digital faz repensarmos sobre a educação, inovando o trabalho, assumindo responsabilidades para sermos eficazes, transformando a educação para criar um trabalho-aprendizado.

A tecnologia educacional não é um termo novo, mas em tempos antigos a escola já utilizava instrumentos no processo ensino-aprendizagem, como o giz, a lousa, o retroprojetor, o vídeo, a televisão, o rádio, o livro e o computador.

Outro ponto importante para tratarmos sobre inclusão digital em meio educacional está na observância dos aspectos de afetividade e interatividade que influencia nos impulsos e tendências que possibilitam a reflexão positiva da aprendizagem. Assim Rubem Alves afirma que:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nas ce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, que dizer ir atrás. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2002, p. 1)

Nesse sentido, os aspectos cognitivos e afetivos não devem ser dissociados, pois mesmo sabendo que o paradigma da tecnologia, possa ser muitas vezes frio e distante em outros âmbitos, na educação o substrato das emoções e da percepção.

E nesse mesmo prisma, observamos o papel da instituição escolar quanto promotora de desenvolvimento educação, pois é assim que deverá ser tratada, porque tornar espaços agradáveis de inclusão digital é um função do espaços de aprendizagem, já que ali se cria vínculos, construções do pensamento e hábitos culturais.

Como advoga Freire (2000), a escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível. Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento devem oportunizar o crescimento do desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem.

A educação é a representação a prática e simbólica da sociedade, que transforma o pensamento de acordo com as particularidades de cada sujeito, sendo que a garantia dessa pressupõe ainda o respeito às individualidades dentro da coletividade. De acordo com Santos; Radtke (2005) aprender é redescobrir sua função social e entender as premissas gerativas. Outro ponto é a emancipação, tal característica é normatizada pelo direito constitucional, que se inspira a aplicabilidade para proteção do aluno.

Precisamos de uma educação que luta contra a fragmentação, o individualismo, na escola e na sociedade, para que tenhamos um mundo mais solidário, um indivíduo mais criativo e feliz, assegurando que a história não é uma fatalidade, mas sim, uma possibilidade, que nós, sujeitos dessa história, temos a responsabilidade de construir e de acreditar, objetivando um mundo mais justo e igualitário. Segundo Milanez (1993, p.218): “A sociedade

contemporânea está marcada por mudanças rápidas e profundas, seja pelas novas circunstâncias que impõe, seja pelos instrumentos que tornam disponíveis, transformando a vida e as instituições, e, portanto, a escola”. Então, de acordo com essas mudanças, a escola deve se encaixar nos desafios proporcionados pelos discentes atuais, que são bem diferentes dos discentes do passado.

O que tem se observado é que a escola apresenta um discurso avançado, mas que na prática existem muitas limitações. Existe o desafio de se ter conhecimento de quais conteúdos escolares são necessários para dar conta de um momento de mudança tão acelerado na produção do conhecimento e da informação, como também de enfrentar as contestações dos alunos, da violência explícita à evasão, do espaço escolar que já não faz sentido para o menor em conflito com a lei como ambiente de aprendizagem, e os mesmos não dão importância aos trabalhos escolares.

Nossa sociedade, impactada pela cultura digital, oferece meios para que as relações sociais e o acesso a informações, mesmo que ainda de forma desigual, por meio da internet nos permite conhecer, construir saberes, pois é de acordo com Castell (1999) um produto cultural. Foi sistematizada a partir de valores como liberdade e autonomia.

Portanto, o tipo de tecnologia em rede e o tipo de padrão cultural inspirada na autonomia coincidem. Por meio da conexão em rede, somos ao mesmo tempo emissores e receptores de informações em tempo real ou não e de forma local ou global, simultaneamente. E, ainda, passamos a ser produtores de informações, por meio dos inúmeros recursos para produção de conteúdos que temos acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução das tecnologias no processo educativo, contribui significativamente para um grande avanço inovador do processo de ensino aprendizagem, principalmente no modo de construir novos conhecimentos sistematizados.

A integração das tecnologias na escola, enquanto processo que consideramos em construção, deve merecer a melhor atenção, de modo a que os investimentos eventualmente realizados ou a realizar possam ter retorno na qualidade das aprendizagens.

Este tipo de processos beneficiaria naturalmente de apoio ao desenvolvimento de recursos digitais de qualidade e com potencial de

inovação educativa, assegurando a presença de quadros teóricos e modelos de aprendizagem sólidos e empiricamente fundamentados, e a equipes multidisciplinares envolvidas nos processos de criação de recursos, estimulando parcerias entre entidades quer do lado da produção quer do lado da utilização dos recursos, assegurando que os recursos desenvolvidos apresentam as características de um recurso único e potencialmente inovador.

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças rápidas. Assim, a escola também tem passado pelas exigências de adaptação às transformações tecnológicas para que possa mais rapidamente qualificar e tornar os indivíduos aptos, principalmente para o mercado de trabalho que por sua vez tem se mostrado mais preparado para o uso dessas tecnologias.

Uma forma de aproveitar melhor aquilo que já existe é promover uma melhor organização e avaliação dos recursos digitais, melhorando a informação pedagógica disponível aos professores e estimulando a participação e colaboração de professores e educadores nos espaços e repositórios existentes.

Um aspecto fundamental para a integração das tecnologias na escola é igualmente um melhor uso educativo dos recursos digitais existentes ajudando os professores a adquirir competências na seleção criteriosa dos recursos em função do modelo de aprendizagem e do valor acrescentado decorrente do uso do recurso para os alunos.

Neste sentido, seria fundamental promover contribuições proporcionadas pelo uso dos recursos supracitados favorecem significativamente para a formação de um cidadão mais preparado e com habilidades aguçadas de domínio quanto ao uso das tecnologias para construir novos saberes e intervir na sociedade de forma a favorecer o desenvolvimento social

Concluindo, o estudo realizada nos permite afirmar que o processo de mudança pelo aprendizado contínuo inicia-se pela sensibilização da gestão do conhecimento no domínio das novas tecnologias. As novas tecnologias de comunicação e informação, embora de adoção recente, sinalizam para profundas transformações nos processos comunicativos organizacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e Informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 1988.

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. Folha de S. Paulo, São PAulo, 29 mar. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sinapse/dfg56.shtml>>. Acesso em: 19 jan.2021.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação, Edições, Câmara, 2010, 60 p. – (Série Legislação; nº 39). ISBN 978-85-736-5670-1 (brochura) Disponível em: <<https://www.puccampinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021

BEHRENS, M. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. IN: BEHRENS, M; MORAN, J. M; MASETTO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HENAFF, M. **Laville qui vient**. Paris: L'Herne, 2008

LEMOS, A. **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA. 2005.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1998

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação**. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16.edição, Campinas, São Paulo, Papirus, 2009.

MELO, J M. de. **Brecha digital**: as estratégias do Governo Lula. In: Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação. v. 1, n. 1, p. 123-127,2006.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital**: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. Editora Ática 1995.

TIJIBOY, A. V. **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Silva, Mozart Linhares da (Org.). Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

PORTO, M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola**: relações possíveis... relações construídas. Revista Brasileira de Educação, abr, vol.11, no.31, 2006 p.43-57. ISSN 1413-2478 Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/275/27503105.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2021.

SILVA, R. F. **Novas tecnologias e educação**: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. Revista Educação e Linguagem, ano 1. no 1, Jun. p. 23-35 - 2014. Disponível em: <http://www.fvj.br/revista/wpcontent/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em 24 jan.2021.

SANTOS, B S.; RADTKE, M. L. **Inclusão digital**: reflexões sobre a formação docente. In: Pellanda, N. M. C., et al. (Org.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APLICAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO BÁSICO: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ATRAVÉS DO MÉTODO DE RUBRICA

VIVIANE MARQUES SOUSA E SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - PB, vivianemarxsousa@hotmail.com;

RESUMO

Diante do abstrato que é apresentado pela disciplina de Química, associado às habilidades espaciais de alguns alunos ainda não desenvolvidas, surge a necessidade dos professores buscarem alternativas que auxiliem a percepção dos estudantes referentes aos conteúdos trabalhados, contribuindo com o progresso do Ensino-Aprendizagem. A pesquisa desenvolveu-se a partir do questionamento de como se avaliar o desempenho dos alunos durante a aplicação de um jogo colaborativo e didático no decorrer das aulas da disciplina de Química em uma turma da 1ª série do Ensino Médio. O planejamento de uma disciplina não é tarefa fácil, e planejar para a nova forma de ensinar, diante de um mundo virtual, para profissionais que não tiveram o devido preparo didático potencializa as dificuldades. No entanto, não realizar um planejamento adequado à realidade escolar, que delimite estratégias educacionais eficazes, pode levar a resultados insatisfatórios e um alto grau de evasão, acarretando ao profissional ansiedade e desestímulo. Os alunos enfrentam dificuldades na realização das tarefas propostas, pelo fato de não compreenderem de forma adequada objetivo pretendido ou a importância do conteúdo abordado, além da concordância com os critérios avaliativos do aprendizado. Como sabemos a avaliação desempenha um papel de fundamental importância, podendo vir a fortalecer o que se foi aprendido ou atuar como desmotivador quando o quantitativo obtido não condiz com o que o aluno espera. A pesquisa obteve resultados satisfatórios referentes à utilização do método de avaliação por rubrica aplicada para analisar o desenvolvimento dos estudantes durante a realização de atividades lúdicas no Ensino básico.

Palavras-chave: Avaliação, Rubrica, Ensino de Química, Jogos Colaborativos, Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

Importância de inovações metodológicas para o Ensino de Química

O Ensino da Química apresenta-se como um conhecimento importante do currículo escolar e expressivo para a formação cidadã dos estudantes, embora, os conteúdos da química sejam considerados complexos e abstratos, trazendo muitas definições e regras, fazendo com que os alunos se prendam em decorar, em busca de uma pseudo-aprendizagem que será atestada por uma nota. Ao associar este conteúdo a uma atividade lúdica, podemos promover uma experiência sensorial, permitindo a interação com maior facilidade, contribuindo para uma maior motivação e consequentemente com uma aprendizagem mais eficaz.

De acordo com Silva e Santiago (2012), a aprendizagem da disciplina é afetada pelo desinteresse e dificuldades, potencializados pelos fatores citados:

Baixo rendimento em parte devido ao modo de apresentação e quantidade excessiva de conteúdos ministrados em curto espaço de tempo: à extrema dependência do livro didático; à falta de laboratório e do uso das tecnologias, como softwares livres disponíveis em sítios de internet, entre outros fatores. Dessa forma, não se tem conseguido despertar o interesse do aluno pela química, ao contrário, é muito mais comum ouvir relatos de que detestam e não conseguem ver a aplicação do que aprenderam no seu dia a dia. O tratamento do conhecimento químico tem enfatizado que a Química da escola não tem nada a ver com a da vida e os objetivos, conteúdos e estratégias do ensino de química atual estão dissociados das necessidades requeridas para um curso voltado para a formação da cidadania. (SILVA e SANTIAGO, 2012, p.20)

É fundamental reconhecer que a contextualização dos conteúdos possibilita uma integração tenaz entre os conteúdos ministrados e o cotidiano, para o aluno as informações que ele recebe passam a ter um sentido lógico e aplicável, consequentemente há a estimulação do interesse pelo o que se está sendo estudado.

Ao recomendar a contextualização como princípio de organização curricular, os documentos oficiais reguladores da Educação do País, pretendem

estimular usabilidade da experiência escolar na esfera pessoal de maneira sistemática, possibilitando que a experiência escolar seja facilitadora do processo de concretização dos conhecimentos abstratos que a escola apresenta.

Para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de aulas que apresentem uma relevância considerável para a compreensão do meio social do estudante.

De acordo com Lopes (2002), observa-se que o conceito de contextualização apresenta ambiguidades, onde a ideia central diz respeito à aproximação entre os conteúdos científico-curriculares e o cotidiano do aluno. No entanto, a maioria das vezes, usa-se apenas como exemplificação ou ponto de partida, ilustrando as aulas, o que fornece uma rasa compreensão e uma frágil relação. Ressaltando que a contextualização é uma estratégia que atrai, motiva e estimula o aprendizado à medida que atribui significado aos conhecimentos que são adquiridos na escola, e que a mesma possui uma conceituação ampla, não se resumindo simplesmente a exemplificações de situações vivenciadas pelos alunos.

De acordo com as abordagens de contextualização como estratégia de Ensino-Aprendizagem que estrutura o currículo do Ensino Médio no Brasil, identifica-se que as mesmas conferem relação com o conceito da Aprendizagem Significativa, estabelecida por David Ausubel em meados da década de 1960 e renovada por ele até os anos 2000.

A aprendizagem significativa defende que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva (não-litera) com aquilo que o indivíduo já sabe, ou seja, essa interação não se dá com qualquer ideia prévia, mas com um conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do educando. (DURÉ, ANDRADE e ABÍLIO, 2018. p. 262).

Nessa linha de pensamento, fica afirmado que a interação entre os conhecimentos já existentes passam a ser ressignificados e os novos conhecimentos adquirem significado a partir da interligação, permitindo uma maior estabilidade cognitiva.

A construção de pontes entre os contextos de vivência dos alunos com abordagem na esfera pessoal, social e cultural e os contextos escolares, mobilizando as competências cognitivas já adquiridas como estratégia para a promoção da aprendizagem significativa, também são defendidas por outros estudiosos da área, a exemplo das teorias interacionistas apresentadas por Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotsky (1896-1934), que enfatizam

a mutualidade entre o organismo e o meio onde estão inseridos, como chave para bases valorização na busca de contextos significativos durante o processo de Ensino e Aprendizagem.

Paulo Freire (1921-1997), também defende a ideia de uma aprendizagem pautada na vivência do aprendiz para estruturar o ensino, constituindo significância para o processo, de modo que haja a possibilidade de desenvolvimento crítico e lógico do aluno como cidadão.

O Jogo como ferramenta de aprendizagem, pode trazer de forma potencial a abordagem da contextualização. Para tanto, se faz necessário que o professor realize uma curadoria cuidadosa com o intuito de garantir essa característica durante a aplicação do jogo, caso contrário, a atividade favorecerá ao aluno apenas um momento de descontração, o que não seria interessante para a fixação da aprendizagem de um determinado conteúdo escolar. Ressaltamos que para quaisquer jogos o professor poderá fazer as adequações pertinentes (nas regras ou nas perguntas) para assegurar uma aprendizagem significativa.

Santos e Tarouco (2007) afirmam que, apesar da oferta de jogos, físicos ou digitais ser boa, muitos deles acabam gerando confusão, desestímulo e até mesmo contribuem em dispersar a atenção da turma, não agregando assim, qualidade ao aprendizado. Portanto, o desafio, é saber selecionar ou construir jogos adequados bem como utilizá-los corretamente.

A utilização do jogo[...], com fins didáticos, ficou diagnosticada como significativa para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o uso desse recurso deve ser cuidadosamente planejado, para não se desviar do objetivo central. É preciso também salientar que os jogos digitais são apenas instrumentos, não mestres, ou seja, eles serão melhor utilizados se acompanhados por alguém que analise o jogo e o jogador, de modo diligente e crítico, sendo, pois, um complemento de apresentações formais, de leituras, discussões e conhecimentos. (LIMA e MOITA, 2011)

O Jogo como ferramenta de aprendizagem, pode trazer de forma potencial a abordagem da contextualização. Para tanto, se faz necessário que o professor realize uma curadoria cuidadosa com o intuito de garantir essa característica durante a aplicação do jogo, caso contrário, a atividade favorecerá ao aluno apenas um momento de descontração, o que não seria interessante para a fixação da aprendizagem de um determinado conteúdo escolar. Ressaltamos que para quaisquer jogos o professor poderá fazer as adequações pertinentes (nas regras ou nas perguntas) para assegurar uma aprendizagem significativa.

Utilização de jogos para apropriação do conhecimento

A aplicação de novos recursos e metodologias para a prática educativa, e que estas sejam planejadas e centradas na realidade dos alunos, favorece a aprendizagem significativamente. Assim, o uso de jogos para contribuir com o Ensino da Química, com o foco voltado ao aluno, passa a ser um impulsionador do processo, possibilitando ao estudante ter um papel mais autônomo e ativo no seu próprio aprendizado.

De acordo com o pensamento de Johnson (2001), a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva pelos estudantes, se mediada por recursos como jogos colaborativos, vem a favorecer o desenvolvimento crítico do aluno devido ao fator abstrato envolvido nestes jogos, que permitem simulações, esquemas, estratégias, desenhos e animações, o que ao favorecer o estímulo à memória visual, sendo uma vantagem em comparação à ativação apenas da memória textual.

Nesse horizonte se insere a discussão a respeito dos jogos utilizados como um recurso didático veemente para a efetivação da aprendizagem, ao mesmo instante em que se constituem como uma prática sociocultural que evidencia o lúdico.

Infelizmente ainda há uma escassez na propagação do uso dos jogos entre os professores da rede básica de Ensino, e são recursos importantes e que podem ser facilitadores da aprendizagem, como também contribuir em despertar o interesse pela a aula.

Trazendo as competências gerais da educação apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se sugere o incentivo ao desenvolvimento do aluno diante de situações problemas.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018. p.553)

A utilização do jogo possibilita alinhar o aprendizado ao proposto nos documentos oficiais, de forma eficiente e eficaz, atingindo todos os requisitos.

Avaliação através do modelo de rubrica

O processo de aprendizagem é influenciado de maneira direta pelos métodos avaliativos que são empregados. A avaliação também deve ser estruturada a fim de garantir que as competências sejam adquiridas, e adequadas para medir as escalas que se deseja (BAARTMAN; 18 BRUIJN, 2011). Assim, firma-se que os métodos de avaliação escolhidos precisam estar alinhados de forma a contemplar o desenvolvimento das competências, complementando com o direcionamento aos estudantes no decorrer do processo de aprendizagem, estabelecendo as metas de maneira clara e explícita. Como sugerido pela utilização das rubricas.

Define-se a rubrica como sendo um instrumento de pontuação onde se encontram os critérios pré-estabelecidos para avaliação do desempenho de uma situação específica. Fundamentada na Taxonomia de Bloom, apresenta a sugestão de uma hierarquia de objetivos educacionais designados a orientar a construção das competências, organizando a aprendizagem, equacionando a estratégia pedagógica, em consonância com os objetivos traçados (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A utilização das rubricas para avaliar promovem melhorias nos resultados quantitativos e qualitativos do processo de ensino, decorrente da exposição explícita dos objetivos e metas a serem cumpridos para se ter sucesso da atividade. Além de favorecer ao estudante a oportunidade de ser atuante na evolução de seu aprendizado, aos docentes possibilita uma correção da atividade facilitada, padronizada, promovendo uma avaliação justa, sem interferência emocional ou psicológica.

Considerando o modelo educacional em vigência, solicitando o professor como responsável pela orientação e coordenação da construção do conhecimento dos alunos, não mais como predominava anteriormente, em posição de detentor do saber. É o aluno que deve compreender e construir adequadamente o seu próprio conhecimento, sendo o protagonista do processo, como sugerido na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. (BNCC, 2018. P.465)

Não se pode dissociar a avaliação do processo educacional, deve-se estabelecer a relação desta com o Ensino e a Aprendizagem de forma para se obter os melhores resultados, fornecendo a garantia de que os objetivos sejam alcançados enquanto assegura um processo de ensino eficiente e eficaz

METODOLOGIA

Esta pesquisa é categorizada como sendo exploratória, com abordagens quantitativa e qualitativa, onde se utiliza o método do estudo de caso. O mesmo desenvolveu-se durante as aulas da disciplina de Química, em uma Escola Estadual localizada na cidade de Campina Grande-PB.

A estratégia de avaliar por rubrica a aplicação de um jogo colaborativo transcorreu em uma turma de 1ª série do Ensino médio, onde participou um total de 25 alunos, em aula virtual, considerando o cenário do Ensino emergencial do ano de 2021.

Inicialmente a proposta do modelo avaliativo que iríamos adotar foi apresentado a turma, esclarecendo os objetivos e pontuando as vantagens deste. Sequencialmente, a rubrica para avaliar o desenvolvimento destes alunos durante a aplicação do jogo, foi desenvolvida em conjunto, acatando as sugestões pontuadas, funcionando como um acordo estabelecido entre discente e docente, favorecendo o comprometimento entre as partes. A rubrica finalizada ficou disponível na plataforma *Google* sala de aula e no grupo do aplicativo *Whatsapp*, para que fosse consultada quando necessário.

Figura 1: Rubrica utilizada para avaliar a aplicação do jogo

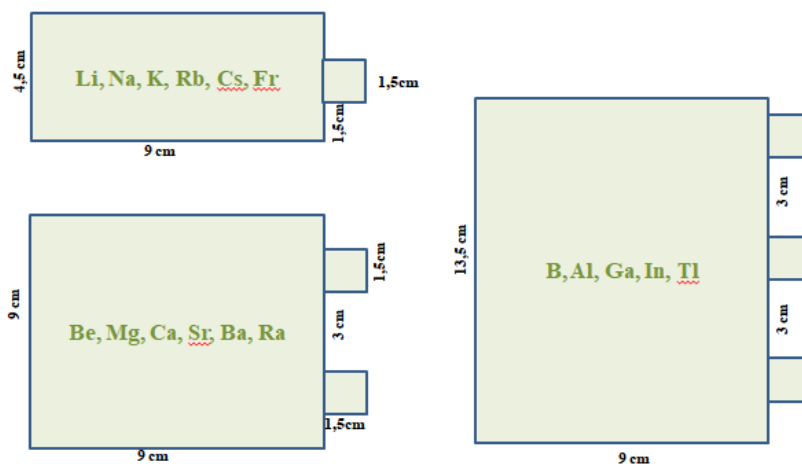
Critérios de avaliação	Pontuação				
	1,0	0,7	0,5	0,2	0,1
Participação	Manteve a concentração, cooperou com as regras sugerindo soluções	Manteve a concentração	Não demonstrou concentração	Distraiu-se constantemente	Distrações constantes, Causou distrações aos colegas
Auxílio à equipe	Bom entrosamento realizando pesquisa e contribuindo com a solução do problema	Bom entrosamento realizando pesquisa	Bom entrosamento	Pouco entrosamento.	Não se envolveu com as atividades
Resolução dos exercícios	Resolveu todos os exercícios com o auxílio do jogo e da equipe	Resolveu todos os exercícios com o auxílio do jogo	Resolveu todos os exercícios	Resolveu parcialmente os exercícios	Não houve tentativa
Correção dos exercícios	Participou de forma colaborativa, auxiliando os colegas	Participou de forma colaborativa	Realizou a correção individualmente	Participou parcialmente	Não houve participação

Fonte: Arquivo do Autor

Na rubrica tabelar acima, observa-se que a pontuação total que o aluno poderá somar com a aplicação do jogo como metodologia facilitadora da aprendizagem de Química são quatro pontos. Na mesma, observam-se os critérios avaliativos e os respectivos desenvolvimentos com as pontuações equivalentes. Desta forma, o aluno pode fazer uma estimativa precisa da pontuação adquirida, ou seguir os critérios para obter a pontuação máxima.

Para que todos participassem do jogo e possuíssem seu material para auxiliar as resoluções de exercícios posteriormente, foram passados os modelos e as respectivas medidas, para que os alunos confeccionassem seu próprio material. Estimulando o desenvolvimento das habilidades matemática.

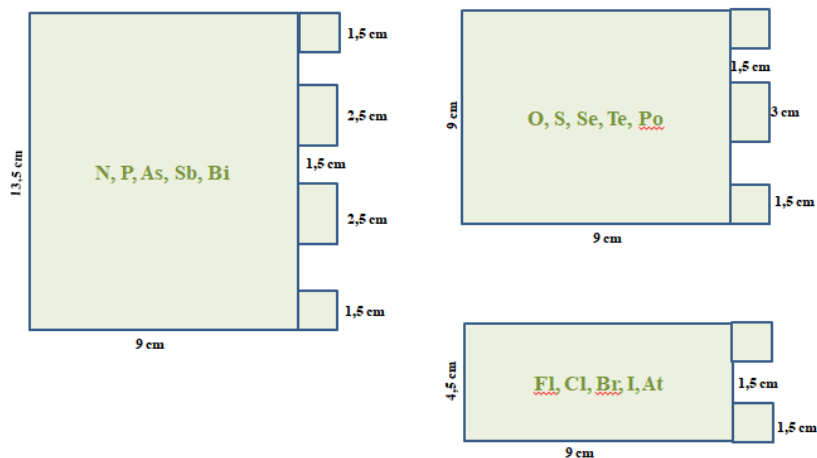
Figura 2: Modelo e medidas para confecção das fichas de Cátions



Fonte: Arquivo do Autor

Foi necessária a produção de três fichas para cada modelo sugerido, de forma que pudéssemos contemplar a formulação de todas as possibilidades de formação de moléculas por ligação iônica.

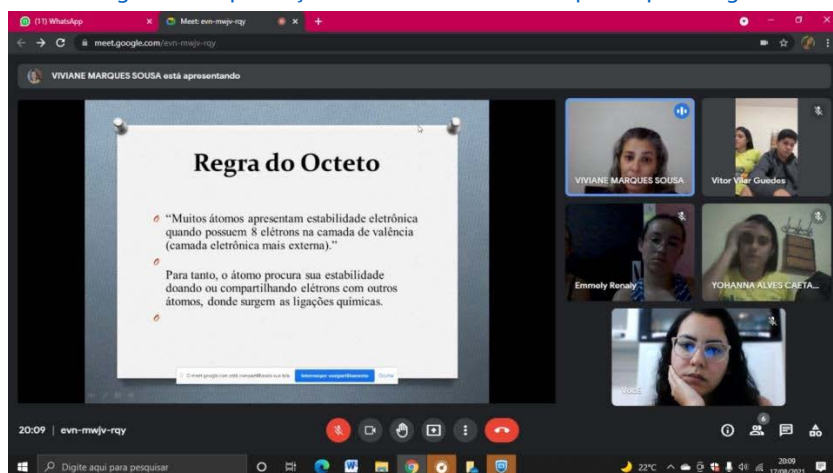
Figura 3: Modelo e medidas para confecção das fichas de Ânions



Fonte: Arquivo do Autor

Para os alunos que não possuem acesso às aulas síncronas, o material com as medidas das fichas foram disponibilizadas de forma impressa para que retirassem na escola. Juntamente, foi disponibilizado um material informativo para que tivessem instruções da utilização do material. Estes não tiveram o rendimento avaliado através da rubrica, nem contabilizaram no número de participantes da pesquisa.

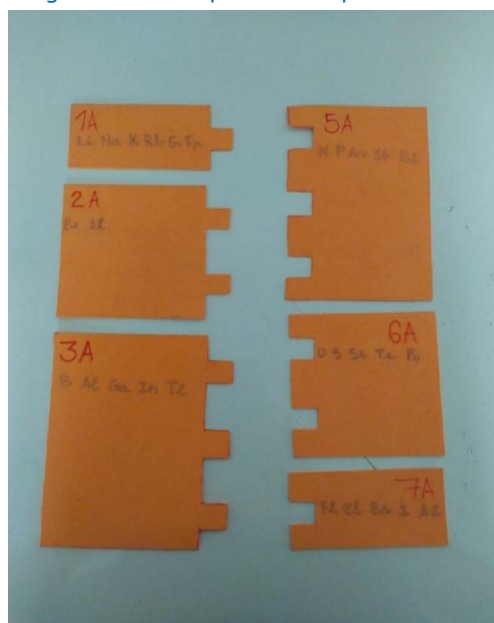
Figura 4: Explicação do Conteúdo contemplado pelo Jogo



Fonte: Arquivo do Autor

Antes de iniciar a aplicação do jogo colaborativo, foi realizada uma revisão do conteúdo que está vinculado a metodologia de fixação da aprendizagem, Ligações Lônicas, de modo que fossem eliminadas possíveis dúvidas e reavivar o aprendizado das aulas anteriores.

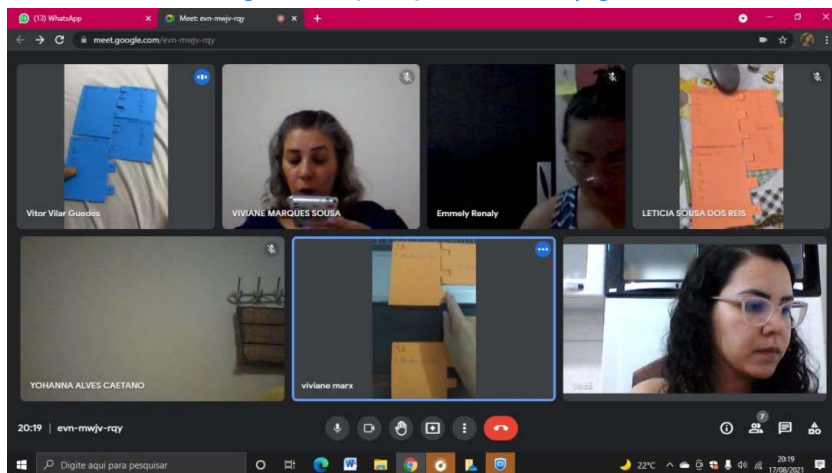
Figura 5: Fichas produzidas pelos alunos



Fonte: Arquivo do Autor

As fichas produzidas traziam informações como Família da tabela periódica, e símbolo dos elementos químicos da mesma, porém alguns alunos adicionaram outras informações de acordo com a necessidade individual, como número de elétrons disponíveis, distribuição eletrônica. Para a confecção foram usados materiais variados, EVA, papel sulfite, cartolina, ou a folha do caderno, o que não dificulta a realização da atividade sugerida.

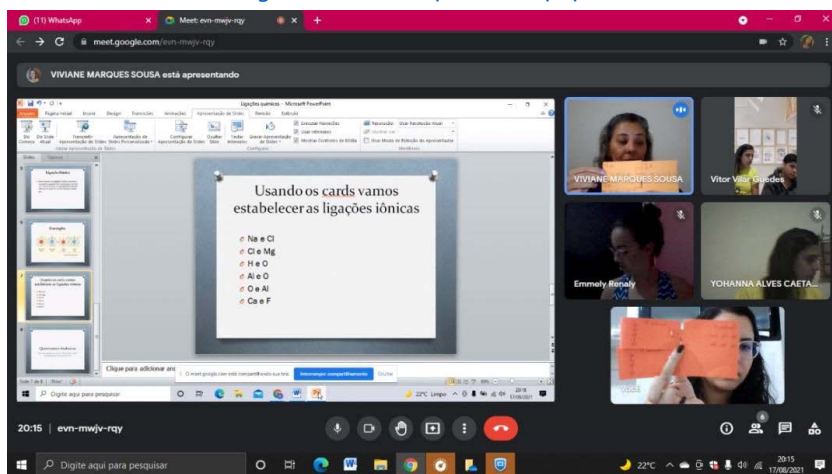
Figura 6: Explicação do uso do jogo



Fonte: Arquivo do Autor

Em seguida foi realizada a apresentação do jogo, expondo as regras e exemplificando. Dividiram-se os alunos em trios, e determinou-se a ordem das jogadas.

Figura 7: Desafio para as equipes



Fonte: Arquivo do Autor

Para cada trio havia uma sequência com 6 desafios, determinado por sorteio para cada uma das equipes. No momento da solução do desafio da equipe, apenas os integrantes desta ficavam com o microfone e câmera ligados. Os alunos que não estavam jogando, permaneciam com a atenção

voltada à resolução dos colegas, já que poderiam se favorecer com as discussões.

Ao final da atividade foi aplicado um questionário usando a ferramenta de formulários do Google, com o intuito investigativo, composto por duas perguntas subjetivas para averiguar as críticas, elogios e sugestões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por avaliar de forma precisa e justa o desempenho dos alunos no decorrer da aplicação de um jogo colaborativo, optou-se por empregar a rubrica. Ao término do processo investigou-se por meio de questionário a eficácia da metodologia empregada.

A pergunta inicial questionou-se se eles se sentiram preparados pelas informações iniciais para serem avaliados através de rubrica e quais as dificuldades encontradas. Destacamos a seguir duas das respostas:

“Eu me senti preparada porque a gente ajudou a dizer as regras da tabela. Não tive dificuldade nenhuma, achei que todo mundo ficou mais focado porque sabia o que perdia ponto.” **Aluno 8**

“Antes de começar os exercícios a senhora explicou bem como funcionava a tabela de avaliação, então eu não senti dificuldade.” **Aluno12.**

De acordo com as respostas apresentadas, observa-se a importância de esclarecer as metas e objetivos para o sucesso do processo de avaliação. Segundo Wolf e Stevens (2007), as rubricas são semelhantes a listas de verificação, porém, substitui o simples “sim” ou “não” por respostas relacionadas aos critérios. O fato de a rubrica ter sido montada com a participação de todos fortaleceu o compromisso no decorrer da atividade, já que eles mesmos sugeriram os critérios e pontuações.

O segundo questionamento foi a cerca da importância de se avaliar a atividade do jogo através da rubrica e as possíveis sugestões e críticas ao método avaliativo, as contribuições expostas pelos alunos são mostradas a seguir:

“É muito importante mostrar que por ser uma atividade diferenciada, sem ser uma prova, ela também vale como nota, pois a gente acha que é apenas participação e que nem precisa se dedicar. Eu não tenho nenhuma crítica ”
Aluno 16

“Prendeu mais atenção da turma na aula toda. Minha sugestão é que esse esquema para dar as notas fosse em todas as matérias e mesmo depois da pandemia fosse usada.” **Aluno 22**

A avaliação de competências por meio da rubrica oportunizou o aluno como protagonista, fazendo-os se responsabilizarem pelo processo educacional. O entusiasmo observado durante a aplicação do jogo permaneceu ao decorrer do processo, para Peterson (2004), avaliar competência se caracteriza como um processo sobrecarregado de dificuldades, em decorrência da necessidade de se cumprir critérios de validação, especificidade, confiabilidade e sensibilidade. Esses critérios foram atendidos, fazendo-os sugerir que o método fosse expandido para as demais disciplinas, pelo fato desta ferramenta anular o fator surpresa das notas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os professores atentem a buscar desenvolver processos avaliativos que favoreçam a articulação entre os saberes adquiridos e o cotidiano, bem como indicadores que evidenciam como as competências foram construídas.

As dificuldades frequentes dos alunos durante a realização das tarefas propostas, na maioria das vezes é decorrente da não compreensão do objetivo pretendido ou por não relacionar a importância do conteúdo abordado, então é germinada uma desmotivação que prejudica o processo de Ensino.

É importante que os educadores planejem as atividades em consonância com a avaliação a ser usada, para que os alunos atinjam um nível de maturidade de conhecimento que seja compatível com os objetivos, procedimentos estabelecidos e com as estratégias.

É oportuno introduzir instrumentos lúdicos para a fixação da aprendizagem direcionem de forma corretiva e formativa, onde os discentes são capazes de aplicar e transferir o conhecimento adquirido de forma multidisciplinar, eliminando a fadiga da sala de aula, porém, necessita-se que este seja planejado de forma adequada à realidade escolar, delimitando as estratégias para se alcançar resultados satisfatórios e estimulante.

Considerando a aceitação do método avaliativo por rubrica durante a execução de um jogo colaborativo, que se deu de maneira eficiente e eficaz para a disciplina de Química. Fica colocação de que a ferramenta avaliativa usada não possui delimitação, podendo ser verificada e empregada em outros momentos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAARTMAN, L. K. J.; De BRUIJN, E. **Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence**. Educational Research Review, Amsterdam, v. 6, p.125-134, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X11000145>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 22/05/2021.

DURÉ, Ravi Cajú. ANDRADE, Maria José Dias de. ABÍLIO, Francisco José Pegado. Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: Quais temas o aluno de Ensino médio relaciona com seu cotidiano? **Experiência em Ensino de Ciências**. Mato Grosso. V. 13, nº1. 2018. p. 259 – 272. Março, 2006. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/231/209>. Acesso em: 28 set. 2021

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão da Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p.421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-%20530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2021

JOHNSON, S. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. **A tecnologia e o ensino de Química: jogos digitais como interface metodológica**. In: SOUSA, R. P., MOITA, F. M. G. S. C., e CARVALHO, A. B. G., (orgs.) Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: Último acesso em 27 de jan. 2015.

Lopes, A. C.(2002). **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação Sociedade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>. Acesso em 15 Jun. 2020.

PETERSON, R. L. **Evaluation and the cultures of professional psychology education programs.** Professional Psychology: Research and Practice, Washington, v. 35, p.420-426, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-16907-013>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, L. M. A., TAROUÇO, L. M. R. A importância da Teoria da Carga Cognitiva em uma educação tecnológica. **Novas Tecnologias na Educação (CINTEDUFRGS)**, vol. 05, n. 01, 2007.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; **Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização.**In: LEAL, T. F.; SILVA, A.da (org.). Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros ...e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 13-26.

SILVA, M. P.; SANTIAGO, M. A. Proposta para o ensino dos conceitos de ácidos e bases: construindo conceitos através da história da ciência combinada ao emprego de um software interativo de livre acesso. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, v.5, p.48-82,2012. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/9263>>. Acesso em: 18 de set. 2021.

WOLF, K.; STEVENS, E. **The role of rubrics in advancing and assessing student learning.** The Journal of Effective Teaching, Wilmington, v. 7, n. 1, p.3-14. 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055646.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

APRENDENDO A CONVIVER NA ESCOLA VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

LAVÍNIA DE MELO E SILVA XIMENES

Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, lavinia.ximenes@ufpe.br;

ADRIANA LETÍCIA TORRES DA ROSA

Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, adriana.rosa@ufpe.br;

JOSÉ BATISTA DE BARROS

Doutor pelo Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, jose.barros@ufpe.br;

PAULA ROBERTA PASCHOAL BOULITREAU

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, roberta.boulitreau@ufpe.br.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre como aprender a conviver na escola virtual em tempos de pandemia. Retrata a percepção de 48 estudantes matriculados(as) no 7º ano do ensino fundamental, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), com idade cronológica entre 11 e 13 anos. O tema do aprender a conviver foi pautado em aulas síncronas e atividades pedagógicas na 1ª unidade no ano letivo de 2021, resultando em uma produção textual que serviu de instrumento base para o estudo. Os textos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), sendo elencadas 8 (oito) categorias mediante os processos próprios da referida abordagem de análise. Os dados categorizados são reveladores do olhar atento com que os(as) participantes vêm experienciando as muitas mudanças vividas no ambiente escolar em função da Covid-19, associados a estudos desenvolvidos. Aprender a conviver no espaço virtual da escola em tempos de pandemia tem sido um desafio diário, mobilizando toda a comunidade escolar no sentido da superação das dificuldades inerentes ao saber fazer em um contexto não planejado, nem constituído para funcionar enquanto espaço virtual de aprendizagens e de formação escolar, principalmente na educação básica. A interação e a convivência no ambiente escolar virtual tendem a se modificar gradativamente por ocasião do período pandêmico, instituindo novas modalidades de saberes e fazeres, demandando o estabelecimento coletivo e democrático de uma organização curricular que acolha conhecimentos e competências que atendam ao aprendizado e desenvolvimento humano em sua totalidade e integralidade.

Palavras-chave: Aprender, Conviver, Pandemia, Ensino remoto, Espaço virtual.

INTRODUÇÃO

O papel e a função da escola no que tange à formação e humanização do ser humano há muito vêm sendo questionados, particularmente com o advento de tendências que, na atualidade, se impõem à prática educativa, tais como: os grandes avanços tecnológicos e científicos, particularmente o uso do computador, o acesso à internet e às redes sociais, além das dimensões político-econômicas do processo de globalização, os direcionamentos culturais, sociais e pessoais da modernidade, a diversidade de informações na era da pretensa democratização do conhecimento, a luta e a defesa dos direitos humanos. Sob a égide da crise da cultura e das incertezas trazidas pelo desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, o espaço acadêmico-escolar, bem como as práticas pedagógicas passaram a sofrer o impacto de diferentes narrativas; ora dando relevância à formação da pessoa historicamente construída, dotada de autonomia, liberdade, capacidade crítico-racional para posicionar-se frente às injustiças e desigualdades, ora reafirmando práticas excludentes, alienantes, dentre outros fenômenos sociais que, ainda nos dias atuais, explicitam um ar de perplexidade entre os educadores e os professores que se veem alvo e reféns de uma sociedade deteriorada em suas referências éticas e humanas (GARDNER, 1999; RIGAL, 2000; ARROYO, 2007; XIMENES, 2013).

Os dilemas e os impasses, que circunscrevem a organização do campo educacional, ficam assim atravessados por manobras ideológicas implicadas tanto nos textos legislativos quanto nas políticas públicas pensadas para a educação em nosso país. Nessa perspectiva, as diretrizes pensadas para a educação, particularmente para a educação escolar, não se configuram uma ação de cultivo humanizado no sentido de *vir a ser*, esvaziando e destituindo de sentido qualquer investimento feito na direção de uma formação para a cidadania e seu caráter democrático (XIMENES e POLICARPO JUNIOR, 2018b).

Há uma crise latente na educação brasileira atribuída à má qualidade de ensino, entendida como a implicação de um conjunto de fatores, agravados ao longo dos anos, por uma política pública de sucateamento e mercantilização do ensino no país. A comunidade escolar, formada por pais, alunos, docentes, gestores e parceiros da sociedade, tem sido refém do descaso e da barganha política há anos. Todavia, a crise atual do modelo educativo adotado em praticamente

todo o território nacional é agravada pela estrutura engessada e nada desafiadora das escolas, seja no formato da sala de aula, seja da própria aula em si, seja, ainda, dos espaços físicos nas unidades escolares (SILVA e CAMARGO, 2015, p.136).

Diante de tais considerações, Gardner (1999) reflete sobre a inadequação das escolas atuais, expressando preocupação que decorre tanto das demandas e exigências referentes à dinamicidade do currículo como da ressignificação da meta formativa do humano. Tal postura o leva a defender a explicitação da missão da escola “em termos de papéis, valores, competência notacional, conhecimento disciplinar” (GARDNER 1999, p.134), além de enfatizar a relevância de aspectos intuitivos e/ou não explicitados no currículo, porém evidenciados mediante condutas e atitudes de determinados indivíduos nela inseridos ou mesmo como expressão do coletivo da comunidade escolar e, acrescentamos, da sociedade na qual está inserida.

Contudo, nesse contexto e nessas circunstâncias, a educação passa a se referir, prioritariamente, ao ensino formal com fins de preparação do indivíduo para uma determinada atividade social, o que, na visão crítica de Rodrigues (2001, apud XIMENES, 2013), embora possibilite ao mesmo o acesso ao conhecimento e habilidades, a preparação para o mundo do trabalho, o acesso ao desenvolvimento tecnológico e a participação crítica na vida política, não constitui a totalidade do processo de formação humana. O referido autor deduz e destaca, então, que o domínio de conhecimentos científicos ou do desenvolvimento de habilidades não forma o cidadão ético e humanizado, afirmando que “essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades” (RODRIGUES, 2001, apud (XIMENES, 2013, p.81).

Esse modo de pensar a educação hoje, ratifica todo o processo de ruptura e deslocamento no qual vive a sociedade no fim da modernidade, impulsionando os indivíduos implicados no processo de formação à apropriação dos princípios para a aprendizagem, propostos por Delors (2003), quando do Encontro Internacional sobre a Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais princípios apontam para modalidades de aprendizagem que sejam significativas e que retratem todo o esforço na construção e manutenção do que há de mais humano em cada indivíduo: conhecer o mundo circundante e nele imprimir algo em que se reconheça enquanto único, num contexto de

relações estabelecidas, estruturando-se na condição de sujeito ético, cidadão criativo atento à organização e à condução da vida no âmbito pessoal e coletivo (XIMENES, 2013).

Na visão de Policarpo Junior (2006, p.8), “as finalidades do “aprender a conhecer” e do “aprender a fazer” não estão divorciadas do objetivo de “aprender a viver juntos”, de forma que as dimensões normativas da busca da verdade e da utilidade estão igualmente articuladas à dimensão normativa da ética.” Conhecer, fazer, viver juntos e ser constituem-se elementos mutuamente interligados num mundo voltado para a educação e o trabalho produtivo. Mundo do conhecimento a ser apropriado mediante o uso de instrumentos, do fazer consciente e não superficial, do convívio ético e respeitoso diante da diversidade, da autonomia do ser singular e responsável, concebido em sua totalidade (XIMENES, 2013). Visão essa que reafirma o pensamento freiriano o qual enfatizava a “ideia de que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo”, defendendo a educação como [...] “ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo” (GADOTTI, 2019, p.136-137).

Desse modo, a partir da transformação progressiva e sistemática do olhar, do pensar, do sentir e do agir, de pessoas e grupos sociais na contemporaneidade, será possível vislumbrarmos mudanças significativas no processo de humanização dos indivíduos, na configuração dos paradigmas e das políticas públicas que regem a educação e a formação acadêmico-escolar nas instituições de ensino básico (XIMENES, 2013).

É nesse cenário tão desafiador para o campo educacional e escolar, que a incidência da pandemia do SARS-CoV-2, a Covid-19, impõe a urgência de um novo ordenamento formativo-escolar que se adeque às exigências de isolamento e distanciamento social, sem perder de vista a tarefa formativa do humano. A suspensão das atividades letivas presenciais e a necessidade de retomada das aulas numa perspectiva de ensino remoto e/ou ensino híbrido, mediante o uso de tecnologias ativas, lança sobre a educação escolar e a formação de professores desafios jamais pensados, tampouco planejados para execução imediata.

No contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE)¹, os encaminhamentos para a sistematização das

1 Colégio de Aplicação, escola pública da rede federal de educação básica, inserido no campus da Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife (PE), destina-se à formação de discentes nos níveis de ensino fundamental (anos finais, do 6º ao 9º ano) e ensino médio.

atividades letivas no formato de ensino remoto, foram guiados pelos fundamentos do Projeto Pedagógico escolar, que expressa o modo sistemático e legítimo como é “concebida, planejada e avaliada a proposta educacional da instituição, visto que estruturado de forma coletiva e democrática pelos seus representantes”, além de retratar “os valores, as intenções, as metas e as prioridades da instituição que, dotados de autonomia e criatividade, estabelecem as estratégias e os procedimentos que julgam relevantes na perspectiva da formação de seus educandos” (PP-Cap, 2016, p.16). Formação humana e cidadã, que remete ao compromisso ético, à consciência de seus direitos e deveres, às relações de igualdade, de respeito às diferenças e à diversidade, às relações de poder, à justiça social, à valorização da vida na e para a coletividade.

Na visão de Barros, Rosa, Ximenes e Diniz (2019), o Projeto Pedagógico configura-se ora como documento prescritivo, visando ao cumprimento de metas estabelecidas, ora como inovação emancipatória, “que integra em si os movimentos de ruptura com o instituído, refletindo a dinâmica entre a realidade da escola e o contexto social mais amplo” (p.19).

De acordo com seu Projeto Pedagógico (PP-Cap, 2016), o Cap-UFPE “tem como missão desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada” (p.33), configurando-se num contínuo exercício de reflexão e de um “pensar em/e com horizontes ampliados, plurais e abertos, seguindo uma perspectiva geral da instituição que explicita uma proposta de sociedade, pessoa, educação e escola” (p. 34).

Com uma missão assim estabelecida pela coletividade escolar, os direcionamentos e estratégias pensadas para a retomada das atividades de ensino e aprendizagem demandaram esforços conjuntos dos servidores, docentes e técnicos, no sentido de adequar e imprimir uma rotina escolar aos protocolos instituídos de distanciamento e isolamento social sem, contudo, perder de vista a essência do que se projetou como meta formativa em seu PP: “rever constantemente suas práticas pedagógicas, desenvolver os conteúdos numa perspectiva contextualizada, trans e interdisciplinar, interagir com as novas tecnologias [...]” (PP-Cap, 2016, p.40).

As atividades desenvolvidas no formato de ensino remoto foram e continuam sendo desafiadoras à prática docente, particularmente frente às especificidades do ensinar e do aprender e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que retratem como tem sido processado pelos diferentes atores da comunidade escolar a experiência vivida no cenário da atual pandemia.

Ressaltamos que no âmbito da escola, a promoção da aprendizagem mediante uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), constitui-se um imperativo, na medida em que tira os atores do cenário educativo – particularmente os docentes e os discentes – do “conforto” dos espaços físicos palpáveis e da relação presencial, transportando-os para um ambiente virtual, com pouca semelhança com os espaços reais. Partimos do pressuposto de que o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem na educação básica favorece os processos de humanização das relações na escola e de formação educativa em rede.

Na perspectiva de Ximenes (2018a, p.10), “o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem na educação básica favorece os processos de humanização das relações na escola e de formação educativa em rede”, sendo ainda ressaltado pela autora que, conseqüentemente, “a relação didático-pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem se consolida através de metodologias interativas e dialógicas, envolvendo a tríade professor-aluno-conteúdo” (*idem*).

O acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs) tem promovido mudanças significativas no modo como as relações humanas têm se organizado, repercutindo diretamente no espaço escolar, demandando urgente reordenação de um projeto formativo-educacional que atenda às exigências contemporâneas de fazer circular distintos conhecimentos e saberes em várias áreas de atividade humana. Identifica-se, desse modo, novas formas de lidar com a aprendizagem e a educação escolar, além de mobilizar os diferentes atores a um novo sentir-pensar-agir caracterizado pela dialogicidade, criticidade, criatividade e descentralização do saber, apropriado ao processo de humanização, ao ensino e à aprendizagem nos ambientes virtuais (XIMENES, 2018a, p.13).

Aprendizagens que, na perspectiva de Moran (2015), vão sendo construídas mediante um contínuo e colaborativo diálogo entre grupos e indivíduos, tecidas e elaboradas entre fazeres e dizeres que retratam o coletivo e o personalizado.

A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente. Em um mundo

tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa – junto com todas as interações sociais – encontrar tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses (MORAM, 2015, p.32).

Diante do exposto, este estudo tem por objetivos refletir sobre como aprender a conviver na escola virtual em tempos de pandemia, além de identificar junto aos discentes que aspectos são destacados como mobilizadores nesse processo vivido a partir da modalidade de ensino remoto. Retrata a percepção de 48 estudantes matriculados(as) no 7º ano do ensino fundamental, sendo 20 estudantes do sexo masculino (identificados pelos números ímpares - A1, A3, A39) e 28 estudantes do sexo feminino (identificadas pelos números pares - A2, A4, 56), com idade cronológica entre 11 e 13 anos. Os(as) participantes foram desafiados a refletir sobre a questão *como aprender a conviver no espaço escolar virtual?*, considerando as possibilidades e as dificuldades vividas no formato de ensino remoto implementado no CAP.

O tema do aprender a conviver foi pautado em aulas síncronas e atividades pedagógicas na 1ª unidade de ensino nesse ano letivo de 2021, possibilitando uma produção textual em que os(as) participantes puderam discorrer sobre o tema proposto.

Os textos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), que, no dizer de Franco (2008, p.19), tem como “ponto de partida a Mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.”

Para fins deste estudo, lançamos mão dos seguintes processos fundamentais no uso metodológico da AC: a codificação, a categorização e a classificação das unidades de registro (BARDIN, 1977).

A elaboração do referencial de codificação para a análise textual, teve como princípio organizador a Categorização que, seguindo o pensamento de Bardin (1977, p.119), tem por objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Desse modo, ainda para Bardin (1977, p.117), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Com o intuito de evidenciar um sistema de categorias que ampliasse a nossa visão sobre quais elementos organizadores estão contidos na visão dos(as) estudantes sobre o tema proposto, codificamos os textos redigidos,

fracionando-os em Unidades de Registro (UR) que pudessem expressar, com maior fidedignidade, transparência e coerência, a análise e interpretação dos dados identificados.

Ressaltamos assim, o caráter simbólico e de apropriação de sentidos dados a partir das experiências vividas, ainda que em ambientes virtuais, promovendo condições para que docentes e discentes possam se apropriar inteira e intensamente das oportunidades de crescimento e transformação de si e do meio em que vivem, apesar e em detrimento dos obstáculos que, por certo, continuarão a emergir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias de análise foram elencadas a partir dos processos de isolamento e classificação dos elementos textuais comuns, presentes nas produções apresentadas, totalizando 140 unidades de registro (UR) apontadas no processo de codificação, ficando organizadas, distribuídas e visualizadas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição das Unidades de Registro por Categoria. Elaboração: a autora.



Os dados categorizados são reveladores do olhar atento com que os(as) participantes vêm, acompanhando e vivenciando as muitas mudanças vividas em função da Covid-19, bem como todo impacto no ambiente escolar².

Olhar que revela as diferentes formas de percepção da pandemia e do ensino remoto, seja destacando o momento atípico vivido desde o

2 As falas dos(as) participantes foram mantidas na íntegra, tal qual apresentadas na produção textual solicitada.

surgimento do coronavírus, enfatizando as diferentes formas de rearranjos implementados nos distintos espaços de formação e convivência humana.

Atualmente, o mundo encontra-se em uma situação atípica: a pandemia da Covid-19. Por esse motivo, a sociedade vem passando por situações e adaptações em várias áreas, tais como: no trabalho, nas escolas, entre outras (A38).

Em meio a essa pandemia em que estamos vivendo, não podemos ir às escolas, o que resulta em termos que nos ver virtualmente, o que para uns é um grande problema (A12).

O espaço escolar virtual não é muito fácil, mas dá para se acostumar. Sempre é a mesma coisa, você acorda de manhã às 7h, se arruma e entra na sala virtual às 8h, indo até às 11h40. É meio difícil ficar olhando para uma tela durante 3 horas, mas é melhor do que ficar sem aulas. Em geral, as aulas são bem dinâmicas, com jogos e atividades interativas (A31).

Se a reinvenção da escola e do ensino escolar já vinha sendo pautada desde o final do Século XX e início de Século XXI por distintos teóricos (PIANGERS 2019; LIRA 2016; BACICH, NETO e TREVISANI 2015; ARROYO 2007, 2012; GARDNER 1999), o advento da pandemia fez emergir, em nosso país, uma urgência no sentido de reestruturação e redimensionamento do trabalho educacional e escolar a ser desenvolvido, estabelecendo e estreitando as conexões entre o projeto pedagógico escolar, as práticas docentes e o currículo adotado (PIANGERS, 2019).

Sob o olhar dos(as) participantes,

Desde que a pandemia da Covid-19 começou, todos tiveram que se adaptar à nova situação, obrigando todos a buscar novas soluções; foi a partir daí que a aula online se popularizou (A25).

As aulas remotas vieram como uma grande surpresa para todos, já que nunca esperaríamos que algo assim pudesse acontecer” (A6).

Um dos maiores problemas do ensino à distância é a solidão e o cansaço causado pela maçante rotina virtual, afinal você senta em uma cadeira e fica duas a três horas olhando para uma tela clara, o que além de poder prejudicar sua vista, pode cansar muito os olhos e a mente (A27).

Este novo período de aulas on-line trouxe muitas dificuldades, pois como na internet há muitas coisas novas e meios de conversar, acabamos parando de prestar atenção nas

aulas e nos colegas, por isso, devemos tentar nos concentrar mesmo que seja difícil por causa de tudo o que a internet tem a oferecer. (A35).

A forma impactante com que, gradualmente, foi sendo assimilada a disseminação e a letalidade do coronavírus, bem como os protocolos de segurança para prevenção e redução do índice de contágio entre as pessoas, favoreceu que novas formas de estar junto e conviver fossem estruturadas, particularmente no cotidiano escolar.

Uma boa convivência escolar é fundamental para um bom relacionamento entre colegas e professores. Convivência significa vida em comum, contato diário ou frequente, e isso se vê muito nas salas de aula no Brasil inteiro (A16).

Conviver com os colegas de classe no modo remoto é bem mais difícil do que no modo presencial, é mais difícil se comunicar e criar laços com as pessoas quando você não está vendo-as elas, por mensagem de texto ou de voz (A2).

Neste momento, em que a maioria das escolas está no formato remoto de ensino, é necessário se ter cautela, principalmente na convivência dos alunos para com os professores e vice-versa (A13).

Eu e alguns amigos de turma estamos tendo dificuldades na convivência das aulas remotas e nas atividades (A39).

O mais importante no convívio escolar é entender que é saudável e importante conviver com as diferenças (A3).

Conforme destaca Ximenes (2013, p.83), “a escola configura-se, em nossa realidade contemporânea, como um espaço de convivência, de trocas, de encontros e de muitos conflitos pessoais e intersubjetivos”, sendo desafiada cotidianamente a consolidar “como meta educacional a formação humana e o desenvolvimento integral do indivíduo no contexto das sociedades complexas e plurais, mediante a experiência reflexiva e interativa que é a educação do ser humano” (*idem*, p.87-88).

Seguindo as considerações de Rovere (2009, p.45), a configuração de novos caminhos e de novos rumos para a escola deverá pautar-se na ressignificação do que seja “ensinar, aprender e praticar a arte de compreender o mundo, de compreender o outro e de compreender a si mesmo, [...] tomar consciência do valor dos valores em nossas práticas diárias para que sejam coerentes com os discursos proferidos”.

O espaço escolar, presencial ou remoto, possibilita aos estudantes diferentes aprendizagens, sendo destacado como fundamental para uma boa

convivência, uma atenção cuidadosa aos modos de ser e agir que, mediado por valores significativos, estimula e consolida formas de encontro e descobertas no aprender diário do conviver virtual:

Respeito, honestidade, confiança e empatia são alguns tópicos para uma convivência saudável. Entretanto, na forma online, o modo de impor esses tópicos será diferente da presencial; além do mais, são formas diferentes de interação, uma forma diferente de convivência (A22).

Mas vamos respeitar a fala do colega, espere ele terminar e depois chegará sua vez. Vamos nos unir à distância! (A10).

Também é importante lembrar que a empatia e o respeito são a base da boa convivência, então não se deve fazer com o outro o que não gostaria que fizessem contigo e entender os limites das pessoas (A32).

Respeito. Só isso, só basta respeitar o outro, a cor da sua pele, sua aparência, sua religião, seus gostos, sua cultura (A50).

Ainda, na perspectiva dos(as) participantes do estudo, as experiências vividas no espaço escolar ganham representações que mobilizam a evocação de memórias afetivas e valorosas sobre as rotinas vividas em tal contexto:

Com tanto tempo que passamos na escola, temos uma convivência tão grande entre as pessoas que estão lá que vira amizade, amor e sentimento!” (A56).

Não existe mais a famosa hora do recreio, ela vai voltar, mas enquanto ela não volta, a gente morre de saudade dela e da nossa convivência que ocorria na hora do recreio (A2).

O espaço escolar virtual certamente é um pouco difícil, agora podemos perceber que aquelas conversas cara-a-cara eram tão boas. Claro, existem várias formas de se comunicar virtualmente, mas não é a mesma coisa. (A17).

Na sala de aula comum, com todos nas suas cadeiras, é comum ter bagunça, às vezes trabalhos em grupos na sala, conversas discretas e mais. Porém, com as aulas on-line acabou tudo, os trabalhos são on-line, agora não podemos combinar fazer na casa do outro e quando terminar brincar de pique esconde ou, sei lá, com o amigo do trabalho (A21).

Antes de tudo isso, nós estudantes víamos os professores e colegas, íamos à escola todos os dias, com pausa apenas nos fins de semana, feriados ou talvez quando a gente não podia ou ficava doente. (A30).

Essa compreensão sobre o conviver no ambiente escolar, mesmo que virtual, sugere que algumas atitudes precisam ser combatidas e/ou refletidas com ações coletivas de acolhimento às diferenças e de exercício da escuta:

Existem muitas coisas que devem ser evitadas nas aulas virtuais, entre elas, o cyberbullying, o desrespeito e conversar coisas que não são relacionadas de nenhuma forma ao assunto da aula (A5).

Na escola, encontramos diversos problemas que dificultam a convivência no ambiente escolar, tais como: xingamentos e falta de respeito e empatia com os colegas de classe que geram, às vezes, debates ou situações desagradáveis que não são educativas e nem apropriadas para o ambiente escolar (A19).

Embora os alunos procurem ter um bom convívio na sala, alguns problemas ainda são frequentes, como pessoas atrapalhando a fala de outros, a falta de um debate tranquilo e respeitoso, o desrespeito perante a dúvida alheia, entre outros (A8).

Muitas vezes no espaço escolar, existem brigas, intrigas, e muito mais; isso não é muito agradável em um local onde há várias pessoas diferentes (A20).

Reconhecer o espaço escolar enquanto espaço de tensionamento e de acolhimento às diferenças, reafirma, conforme Rovere (2009, p.39), que “a escola nunca foi tão democrática, tão inclusiva (apesar das exclusões camufladas), tão participativa, tão aberta ao diálogo, distanciando-se cada vez mais do jugo de regras apoiadas na repressão.” É também valorizar a interação entre os diferentes saberes que em suas complexidades dialogam, cada vez mais, a partir de visões e práticas inter, multi e transdisciplinares, sinalizando, dentro de uma perspectiva curricular, “uma preocupação ética e aplicabilidade social, pois só assim a sociedade será transformada para seu benefício próprio” (LIRA, 2016, p.76).

Fato relevante, tem sido a emergência de variados aspectos do cotidiano que têm sido incorporados aos componentes curriculares, um dos quais fazendo recorrente referência ao sofrimento psíquico trazido, particularmente neste momento pandêmico, pelo distanciamento social e reafirmado por esse formato de ensino remoto, que tem se prolongado em função das condições de insegurança e das exigências ao cumprimento de medidas sanitárias vigentes:

A saúde mental é definitivamente mais influenciadora nos estudos do que não poder sair de casa. (A6).

Enfim, o cansaço causado pelo EAD pode ser contornado por aulas práticas, de casa mesmo, e/ou aulas mais intuitivas e interativas, não sendo tão maçantes. E a solidão pode ser contornada por grandes grupos de alunos ativos, que brincam, passam o conteúdo etc. (A27).

[...] com isso, a saúde mental dos estudantes com toda a pandemia, o cansaço mental, a baixa autoestima, pode deixar os estudantes sem motivação até para fazer as atividades. (A54).

Compreendemos assim que a promoção da formação humana no espaço escolar, mesmo no âmbito virtual, articula elementos que são constitutivos e próprios de cada indivíduo, de sua singularidade, a exemplo de sua saúde mental, bem como a ação estruturante e transformadora dos vínculos relacionais estabelecidos com outras pessoas e, também, com objetos do ambiente natural, afetivo, social, histórico e cultural (XIMENES, 2013).

Conforme o entendimento de Bacich, Neto e Trevisani (2015, p.41), “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.” Muito pelo contrário, que possam instigar docentes e estudantes em busca de aprendizagens que sejam significativas, através de situações didáticas desafiadoras, propostas em um novo ambiente, híbrido e ressignificado.

No que tange ao domínio e à apropriação de uso de recursos e equipamentos de acesso à internet, pertinentes ao ensino remoto, ficam evidentes as dificuldades de estudantes e docentes, que tem desencadeado significativos momentos de tensionamento e angústia, particularmente nos momentos síncronos, como assinalado abaixo:

Por conta da pandemia, as aulas por enquanto ainda são virtuais. Sendo virtuais, têm seus problemas (A7).

Em maioria, os professores e alunos têm certas dificuldades de manusear com os aparelhos eletrônicos, fazendo com que isso atrapalhe no ambiente de classe online. Um exemplo é a dificuldade de mexer com as ferramentas na plataforma, câmera, áudio, atividade, comunicação, etc. (A28).

Na questão da comunicação, está muito boa, mas vejo que alguns amigos têm muita dificuldade com a internet e, também, ao ligar a câmera e o áudio (A42).

Ou até dias de chuvas, que podem deixar alguma internet fraca, dificultando a entrada nas aulas; um dos problemas que os professores passam é a câmera, sem o professor ver as reações dos alunos, dificultando ver se o(a) estudante está entendendo a matéria, ou até mesmo prestando atenção nas aulas (A54).

Os espaços colaborativos de troca de informações, bem como a socialização de práticas apresentam-se no espaço virtual mediante o uso de tecnologias móveis e de redes, permitindo o aprofundamento de temas e o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco a aprendizagem.

Temos observado que o processo de ensinar e aprender no formato de ensino remoto pode ficar comprometido, bem como a qualidade da relação didático-pedagógica estabelecida, considerando que a dimensão relacional e interativa no/do referido processo constitui valor e princípios fundamentais. Algumas das variáveis acima citadas, particularmente a abertura do áudio e da câmera pelo(a) estudante, nas aulas síncronas, têm mobilizado inquietações dos(as) docentes e em parte significativa de estudantes, apresentando-se no ambiente escolar virtual como um dilema a ser superado mediante o diálogo e possíveis mediações e negociações entre as partes envolvidas. Assim, a busca de novas estratégias metodológicas que possibilitem a docentes e estudantes uma interlocução mais ativa e articulada ao conhecimento das diversas linguagens, às novas tecnologias e aos paradigmas educacionais vigentes, deve ser tecida como uma “rede de cordas bem fortes, presas pelos laços humanos do amor” (LIRA, 2016, p.117). Também, com base em planejamentos sistematizados que busquem redimensionar “todos os processos de organização do currículo, das metodologias, dos tempos e dos espaços” (MORAN, 2015, p.37).

Na visão de Allegretti et al. (2012, apud XIMENES 2018a, p.9), “a tecnologia móvel e a convergência das mídias desterritorializaram o espaço educacional institucionalizado, ressignificaram os atores envolvidos na aprendizagem” incidindo diretamente no modo como a organização curricular e administrativa da escola se estruturam. O advento dos aparelhos móveis, a exemplo dos smartphones e tablets, favorece um redesenho no âmbito da educação, permitindo a conectividade entre distintos espaços e contextos, além do uso simultâneo de diferentes mídias. Em tal cenário, a educação formal e a escolar se expandem, rompendo com a rigidez dos tempos e programas curriculares que as têm caracterizado historicamente (XIMENES, 2018a).

No atual período histórico, o saber deverá ser holístico e não fragmentado a fim de que o aluno possa chegar a uma autorregulação de sua aprendizagem. A evolução do sistema educativo no mundo, pelo menos nestes vinte anos de nosso infante século, deverá passar da pura transmissão do conhecimento para uma crítica do mesmo, como também das meras tecnologias informacionais, para as “**tecnologias relacionais**” (LIRA, 2016, p.116).

Promovendo assim, significativas mudanças nos papéis e funções atribuídos aos (às) estudantes, particularmente, aos participantes desse estudo que, no intuito de colaborar com a situação vivida e visando a minimizar os problemas identificados, têm se colocado de forma ativa e efetiva como partícipe do processo formativo, sugerindo alternativas para a melhoria do ensino remoto mediado por tecnologias:

Uma das principais formas de combater essas dificuldades é através da conversa, que deve ser ensinada em sala de aula, para que tais alunos saibam resolver as problemáticas através do diálogo (A40).

Creio que uma possibilidade seria os professores investirem em jogos, vídeos, que fazem a aula mais chamativa, por exemplo. A turma também mostrou gostar de debates, que, por tanto acabam por ser outra opção para melhorar as aulas online (A17).

Aulas realmente interativas, debates, jogos, filmes, livros, trabalhos em grupo, creio que sejam a melhor alternativa de aprendizado nesse momento (A46).

Desse modo, importante ressaltar que o virtual reproduz o real no que tange à organização e estrutura das relações interpessoais estabelecidas, cabendo à escola rever a amplitude de sua função social, bem como a proposta de suas atividades acadêmicas, incluindo nelas a integração das dimensões básicas do(a) estudante no desenvolvimento da rotina acadêmica (XIMENES, 2013, 2018b). Além de criar condições para que os indivíduos possam se apropriar com toda inteireza das oportunidades de crescimento e transformação de si e do meio em que vivem (GARDNER, 1999).

Como sugere Ximenes (2018a, p.14), “essa perspectiva sinaliza para a configuração de um cenário no qual o educando se faz protagonista do seu processo de crescimento e da produção de um conhecimento que tem sentido e significado para a sua vida e seu cotidiano.” O que nos leva a considerar que “em um contexto assim definido, o discente desenvolve as

suas potencialidades para aprender, reconhecendo-se como sujeito histórico e social, singular e imerso numa teia de relações na qual se forma e se transforma continuamente” (*idem*), ao mesmo tempo que ao docente é demandada uma formação que favoreça o desenvolvimento e a apropriação de competências que atendam aos anseios da educação na atualidade.

Sob a ótica de Lira (2016, p.98), “o computador dá a informação, mas é o professor que faz a mediação, oferece sentidos aos conteúdos e ensina para a aplicação social com ética, a partir de valores que humanizam.”

Vem se configurando, assim, um modelo de educação híbrida a ser implementada nas unidades escolares, ganhando maior visibilidade nesse processo de transição do ensino remoto para o retorno do ensino presencial, à medida que os índices de contágio e óbito vêm diminuindo, indicando possível movimento de desaceleração da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ressaltamos a postura ativa e dinâmica dos(as) estudantes participantes desse estudo, durante a experiência vivida, referente à implementação do ensino no formato remoto, no CAP, por ocasião da pandemia da Covid-19.

Aprender a conviver no espaço virtual da escola em tempos de pandemia tem sido um desafio diário e contínuo para toda a comunidade escolar que tem buscado superar as dificuldades inerentes ao saber fazer em um contexto não planejado, nem constituído para funcionar enquanto espaço de formação escolar, principalmente na educação básica.

Importante destacar que o processo de reinvenção da instituição escola, já em curso desde antes do advento da pandemia do coronavírus, precisará agregar à proposta formativa e humanizadora do espaço escolar, o repertório de experiências vividas durante o período pandêmico, buscando integrá-las às diretrizes educacionais propostas seja nos direcionamentos legislativos, seja nos projetos pedagógicos desenhados no interior das unidades de ensino, representadas neste estudo pelo CAP.

De modo abrangente, o impacto causado nas escolas de educação básica em função da Covid-19, o total desconhecimento quanto aos riscos e consequências do contágio e disseminação do coronavírus, a suspensão das atividades presenciais, além da imprevisibilidade do que fazer para a retomada das atividades letivas e escolares, imprimiram novos formatos e ritmos à realização das atividades didático-pedagógicas, alterando

significativamente o ensinar e o aprender no espaço da tradicional sala de aula.

Particularmente a tríade docente-estudante-conhecimento vem sendo redesenhada, ressignificando funções, propostas pedagógicas, espaços, tempos escolares que, mediante e a partir da inserção das tecnologias digitais, móveis e em rede, precisam estar ou ser integradas à organização da escola, fazendo conviver e dialogar com as muitas configurações e “misturas” próprias da educação, do ensino híbrido e do ambiente escolar.

O olhar dos(as) participantes sobre o advento da pandemia e a implementação do ensino remoto no CAP, tanto evidencia quanto projeta, dentre outros aspectos: (a) as dificuldades encontradas quanto ao uso dos recursos tecnológicos e das metodologias ativas em sala de aula, implementados pela urgência da retomada das atividades letivas; (b) as múltiplas possibilidades de interações sociais no ambiente virtual, em que as partes se posicionam de forma ativa, solidária, democrática e colaborativa; (c) a necessária tomada de consciência no sentido da promoção de mudanças de condutas que acolham as diferenças e a diversidade no âmbito escolar, ampliando o espaço do diálogo, reconfigurando o aprender a conhecer e a fazer, bem como o aprender a ser e a conviver.

Pensar uma proposta pedagógica que problematize os muitos temas que atravessam os saberes disciplinares e que demande uma revisão sistemática das muitas teorias, experiências e argumentos pedagógicos que subsidiem até o momento o ensino presencial e a educação escolar, configura-se inadiável. Não podemos relativizar o fato de que, na atualidade, a escola de educação básica agrega número mais crescente de alunos “nativos digitais”, cuja interação e convivência desafiará cada vez mais os docentes, em seu processo de formação continuada, a apropriar-se das linguagens no sentido da inovação tecnológica e das metodologias ativas, como suporte à prática docente, em suas múltiplas conexões, frente aos desafios do chamado ensino híbrido.

A interação e a convivência no ambiente escolar virtual tendem a se modificar gradativamente por ocasião do período pandêmico, instituindo novas modalidades de saberes e fazeres, demandando o estabelecimento coletivo e democrático de uma organização curricular que acolha saberes e competências que atendam ao aprendizado humano em sua totalidade e integralidade.

Muitas são as possibilidades de desdobramentos do estudo apresentado, considerando a relevância da temática em um contexto de pandemia,

as múltiplas conexões da escola na atualidade: seja com o tempo presente do aqui e do agora, com a experiência coletiva frente a novos protocolos de conduta, seja entre os sujeitos ativos e atuantes na promoção do conhecer e do fazer, do ser e estar no mundo de relações estabelecidas, seja refletindo e atuando em prol da superação dos limites e obstáculos impostos pela realidade histórica na qual o indivíduo e a escola encontram-se inseridos.

Por fim, ratificamos o olhar atemporal de dois jovens participantes que apontam a dimensão formativa da educação pautada em valores e experiências vividas, quando afirmam que “aprender a conviver na escola, é um ato de responsabilidade!” (A20) e que, em referência à pandemia da Covid-19, “pelo lado bom, isso ficará para sempre em nossas lembranças e no futuro lembraremos de toda essa loucura que aconteceu e teremos história para contar” (A29).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Imagens Quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 - São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, J.B.; ROSA, A.L.T.; XIMENES, L.M.S.; DINIZ, M.G. Caminhos para Consolidação da Política de Educação Especial e Inclusiva na Escola: análise de uma proposta de trabalho para criação do núcleo de acessibilidade e inclusão. In: **Educação no Século XXI** - Volume 18 – Especial, Inclusiva/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 3ed. Série Pesquisa; v.6. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARDNER, H. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom – os princípios básicos para uma nova educação**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GADOTTI, M. **A Escola dos Meus Sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

LIRA, B. C. **Práticas Pedagógicas para o Século XXI – a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

PIANGERS, M. e BORBA, G. **A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

POLICARPO JUNIOR, J. **Sobre a Concepção de Formação Humana - um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista**. Recife, 2006, CD-ROM. [Apresentação no III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste - Filosofia e Formação Humana. Recife, 2006.

Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), v.2, 2016.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROVERE, Maria Helena M. **Escola de Valor: Significando a vida e a arte de educar**. São Paulo: Ed. Paulus, 2009.

SILVA, R. A. e CAMARGO, A. L. A Cultura Digital na Era Escolar: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

XIMENES, L.M.S. **A Promoção da Formação humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

_____. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem no espaço escolar: os desafios à formação humana e à prática docente na atualidade. In: ROSA, Adriana Letícia Torres da; CARMO, Erinaldo Ferreira do (Organizadores). **Formação inicial do professor [recurso eletrônico]: ensino, pesquisa e extensão na educação básica**, p. 8-37. (Coleção Livro Texto 2018). Recife: Ed. UFPE, 2018a.

_____ e POLICARPO JUNIOR. J. As Diretrizes para a Educação Nacional e os Desafios da Formação Humana no Espaço Acadêmico-Escolar. In: ROSA, A.L.T.; XIMENES, L.M.S.; DINIZ, M.G (org.) **Formação Docente – o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica.** Recife (PE): Ed. UFPE, 2018b.

APRENDIZAGEM POR DESIGN E TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO

LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora do curso de Letras Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da UFCG. lucianaparnayba@gmail.com.

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do curso de Letras Língua Inglesa do Centro de Humanidades da UFCG. marcoantoniomcosta@gmail.com.

RESUMO

Pesquisas apontam que professores iniciantes têm uma alta taxa de desestímulo e desistência da profissão (MAJOCHA *et al.*, 2017), o que, muitas vezes, é ocasionado pela solidão do trabalho docente (DAMIANI, 2008; CASSÃO, CHALUH, 2018). Assim, o objetivo geral deste texto é analisar as contribuições da Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005) para o trabalho docente colaborativo, como uma forma de contribuir para a mudança desses resultados. Os objetivos específicos são: (1) introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design; (2) apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente; e (3) relatar uma experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação. Para isso, analisamos pesquisas sobre o trabalho docente em âmbito geral (BRONCKART, 2006, entre outros), sobre o início da docência e sobre os obstáculos e as dificuldades da profissão (HUBERMAN, 1992; MAJOCHA *et al.*, 2017), além de estudos que enfocam o trabalho docente colaborativo (MARTINS, 2002; DAMIANI, 2008). Em seguida, apresentamos, em linhas gerais, a Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005; ARVANITIS; VITSILAKI, 2015) e suas contribuições para um trabalho docente colaborativo. Por fim, relatamos e analisamos uma experiência desenvolvida em curso de extensão baseado na Aprendizagem por Design. Concluímos apontando as contribuições da abordagem para o engajamento dos professores e para um trabalho docente reflexivo e colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho docente, Trabalho colaborativo, Aprendizagem por design.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior (CASTRO, 2017),¹ analisamos a prática de sala de aula de alunas de Estágio Curricular Supervisionado IV de um curso de Letras – Língua Inglesa, em uma universidade pública paraibana, em busca de escolhas pedagógicas relacionadas aos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005), abordagem de ensino que será apresentada adiante. Na análise dos dados, deparamos com diversos obstáculos enfrentados pelas estagiárias, tais como insegurança, tanto em relação a sua falta de experiência de sala de aula quanto a sua pouca fluência na língua inglesa; dificuldade de saírem de sua zona de conforto; dificuldades nas relações com professores, diretores e coordenadores pedagógicos, entre outros.

Isso nos fez refletir sobre as dificuldades de professores em exercício, sobretudo os iniciantes na docência, levando em conta que eles, muitas vezes, passam pelos mesmos problemas relatados acima, experienciados por alunos de estágio. Refletimos, também, sobre meios de transformar esse quadro, compreendendo esses percalços como naturais da docência, mas também acreditando que eles podem ser superados, especialmente quando há solidariedade entre os sujeitos que constituem esses espaços, quando eles trabalham em cooperação e colaboração, compartilhando conhecimentos, materiais, recursos, ideias e experiências.

A Aprendizagem por Design, mencionada anteriormente, influenciou essas reflexões, por se tratar de uma abordagem que enaltece a importância do trabalho colaborativo de professores e alunos e que vem sendo utilizada em diversos contextos educacionais, tanto objetivando uma aprendizagem mais significativa para estudantes, quanto um trabalho mais colaborativo por parte dos professores. Para compreender melhor essa abordagem, vejamos, a seguir, como ela surgiu.

No manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais*,² os pesquisadores do New London Group (NLG)³ explicam que,

1 Pesquisa de mestrado aprovada pelo CEP/CFP/UFCG em 05 de abril de 2016 (Parecer n. 1.478.798).

2 *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*.

3 Um grupo de pesquisadores da linguagem e da educação, provenientes da Austrália, dos Estados Unidos e da Inglaterra (Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough,

para o desenvolvimento dos multiletramentos em contextos escolares, é importante que haja a presença de quatro componentes: a *prática situada*, isto é, um ensino pautado na atenção aos contextos de vida dos estudantes e seus conhecimentos prévios; a *instrução explícita*, que é compreendida pelos autores como a apresentação e a discussão de fatos e informações nos momentos em que os professores julgam relevantes; o *enquadramento crítico*, ou seja, o estímulo ao questionamento do que é ensinado e aprendido; e a *prática transformada*, que se dá por meio do que os estudantes serão capazes de realizar a partir do que é aprendido na escola.

Então, com base nessas quatro dimensões, Cope e Kalantzis (2005) desenvolveram a Aprendizagem por Design, uma abordagem que foi pensada de forma a possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os alunos da contemporaneidade, levando em conta suas individualidades e subjetividades, seus contextos socioculturais, conhecimentos prévios, assim como as questões globais que envolvem a todos, como as rápidas transformações tecnológicas que a sociedade vinha testemunhando desde meados dos anos 1990, cenário a partir do qual os multiletramentos foram pensados. Tomando por base os quatro componentes dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2005) formularam o que eles chamaram de *movimentos do conhecimento*, ou processos de aprendizagem que, segundo eles, podem ser observados em diversos contextos educacionais. São eles: *experenciar* (baseado na prática situada); *conceitualizar* (baseado na instrução explícita); *analisar* (baseado no enquadramento crítico); e *aplicar* (baseado na prática transformada).

Pensando na relevância de todos esses aspectos da Aprendizagem por Design, decidimos, então, investigar suas contribuições para um trabalho colaborativo entre professores de língua inglesa. Desse modo, nosso objetivo geral é analisar as contribuições da Aprendizagem por Design para o trabalho docente colaborativo. Como objetivos específicos, temos: (1) introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design; (2) apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente; e (3) relatar uma

Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), se reuniu na cidade de New London, Connecticut, Estados Unidos, em 1994, a fim de discutir novas formas de se pensar os processos de letramento em uma sociedade que estava vivenciando rápidas transformações sociais e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos que vinham ocorrendo mais aceleradamente. O encontro, que durou em torno de uma semana, teve como fruto o mencionado manifesto: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, no qual eles cunharam o termo *multiliteracies* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação.

Iniciaremos a discussão trazendo estudos que tratam do trabalho docente colaborativo em um âmbito geral (DAMIANI, 2008; MAJOCHA *et al.*, 2017; CASSÃO; CHALUH, 2018). Em seguida, discutiremos a Aprendizagem por Design e suas contribuições para o trabalho docente colaborativo (COPE; KALANTZIS, 2005; ARVANITIS; VITSILAKI, 2015). Por fim, relataremos uma experiência de um curso de extensão com essa temática e teceremos nossas considerações finais.

Esperamos que o presente texto possa suscitar reflexões acerca do trabalho docente colaborativo, lançando um olhar para as contribuições que a Aprendizagem por Design pode trazer para esse contexto, contribuições observadas em nossa experiência de extensão e que, acreditamos, podem ser igualmente percebidas em outros contextos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere no paradigma interpretativista, pois, para atingir os objetivos traçados, não podemos ignorar o contexto sócio-histórico no qual ela se enquadra, o que a diferencia de uma pesquisa positivista, conforme explica Bortoni-Ricardo (2008).

Portanto, é uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho bibliográfico, visto que serão analisadas teorias e pesquisas diversas, incluindo um relatório de um curso de extensão, cuja proposta se alinha às teorias e à abordagem pedagógica descritas a seguir.

O referido curso foi realizado de junho a agosto de 2021, remotamente, via Google Meet, com encontros síncronos semanais e atividades assíncronas, somando um total de 30 horas. As atividades síncronas consistiram em compartilhamento de experiências, explanações teóricas, discussões de textos e apresentações de planos de ensino. As atividades assíncronas se deram por meio de leituras de textos teóricos, discussões e compartilhamentos em chats e elaboração de planos de ensino, os quais foram desenvolvidos em duplas, buscando promover ainda mais o trabalho colaborativo. Ao final, todos os planos foram compartilhados entre os membros do grupo, com o intuito de que as atividades e ideias ali desenvolvidas pudessem inspirar todos os participantes ao planejarem aulas futuras, seguindo as orientações de Cope e Kalantzis (2005) acerca do registro e compartilhamento de materiais.

O público-alvo foram professores de língua inglesa em exercício e, sobretudo, destes últimos, aqueles que já tinham tido experiência em sala de aula ou em programas como o Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou Estágio Curricular Supervisionado, pois acreditamos que o curso seria mais significativo para quem se encaixasse nesses perfis. Foram oferecidas 50 vagas, tendo sido preenchidas 40; no entanto, apenas 16 cursaram até o fim, cumprindo com a atividade de culminância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obstáculos do trabalho de professores iniciantes de língua inglesa

Bronckart (2006) alerta para a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de pensarmos o trabalho prescrito do professor sem levarmos em conta as características de seu trabalho real, que é permeado por desafios e obstáculos inerentes a essa atividade. Pensando nas relações entre professores e alunos, podemos destacar obstáculos tais como a indisciplina dos alunos, que deve ser gerenciada pelo professor, as dificuldades de aprendizagem, as questões afetivo-emocionais, para citar algumas. No que tange à relação entre o professor e a escola, há dificuldades referentes às relações com diretores e coordenadores pedagógicos, às questões de falta de material escolar, à compreensão e aplicação de documentos educacionais norteadores, entre outras. No entanto, propomos abordar, especialmente, as relações entre os professores que trabalham juntos em um mesmo ambiente escolar. Na verdade, o que nos inquieta é a ausência de interação e trabalho colaborativo entre esses profissionais, bem como os consequentes prejuízos dessa lacuna. Conforme Martins (2002, p. 233):

Assim, temos os mais diferentes grupos atuando no espaço escolar. Os professores, que, em geral, encontram-se de modo fragmentado em um espaço físico da escola (a sala dos professores), aparecem organizadamente agrupados por classe (conselho de classe) ou por conjunto de disciplinas, ou mesmo por turnos de trabalho (...). O nosso contato com a realidade escolar, nos últimos anos, indica que grande parte dessas atividades (ou serão apenas ações?) acaba se restringindo em responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar, mais do que proporcionar

aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmos e para seus alunos. Eventualmente temos na escola grupos de professores que se organizam em função de um projeto coletivo (articulação de conteúdos; oficinas culturais; pesquisas; relação escola e bairro, etc.).

Quando a autora questiona se, nesses contextos, os professores realizam, de fato, *atividades* ou *ações*, ela se refere aos conceitos da teoria da atividade de Leontiev, também abordados por Bronckart (2006), que, em linhas gerais, tratam da noção de *atividade* como social e de *ação* como individual. Isto é, mesmo em situações profissionais nas quais os professores ocupam um mesmo ambiente, como o exemplo da sala de professores, muitas vezes cada um está desempenhando um trabalho diferente, ações particulares (planejamento de aulas, resolução de problemas burocráticos etc.). Embora essas ações sejam indubitavelmente necessárias, é preciso que haja também momentos de interação colaborativa entre esses profissionais, a fim de que auxiliem uns aos outros, aprendam uns com os outros, enfim, compartilhem conhecimentos em seu benefício e de seus alunos (MARTINS, 2002).

Voltando-nos para professores iniciantes, os obstáculos ganham características e problematizações peculiares. Huberman (1992) realizou uma série de estudos acerca do início da docência, que corroboram o fato de que há dois estágios principais desse começo de carreira: o da *sobrevivência* e o da *descoberta*. Como sobrevivência, entende-se:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, [...] a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Enquanto a descoberta, segundo o autor, é compreendida como “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Assim, apesar do “entusiasmo inicial”, da satisfação por estar finalmente em uma aparente posição de poder, enquanto professor regente de uma turma, além do sentimento de

pertencimento a uma classe trabalhadora, Huberman (1992) evidencia que esses dois estágios, por vezes, são experienciados paralelamente e que, apenas por meio da descoberta, é que esses profissionais suportam o estágio da sobrevivência. Mais que isso, em alguns casos, apenas uma dessas condições ocorre ou se sobrepõe à outra. Portanto, quando somente o estágio da sobrevivência acontece ou quando ele é preponderante, por fatores diversos, esse processo de início à docência se torna mais árduo.

Cassão e Chaluh (2018) realizaram um estudo com relatos de professores iniciantes e detectaram a necessidade de trabalho colaborativo para combater a solidão, evidenciada como uma das marcas de alteridade mais recorrentes entre os profissionais. Corroboramos as conclusões às quais as autoras chegaram, pois acreditamos que a solidão da atividade docente pode implicar o agravamento de diversas questões, visto que não há o compartilhamento de experiências, obstáculos e possíveis soluções para os problemas enfrentados na prática docente, sobretudo em se tratando de professores iniciantes. De modo semelhante, Damiani (2008) indicou estudos de autores de diferentes países que chegaram à mesma conclusão sobre a solidão da profissão docente: Engeström (1994), da Finlândia; Hargreaves (1998); Fullan e Hargreaves (2000), do Canadá; e Thurler (2001), da Suíça, argumentam que essa solidão parte da própria estrutura física das escolas e de sua divisão de horários, para citar alguns fatores. Portanto, entre as questões afetivo-emocionais, acreditamos que a solidão, sobretudo no que concerne aos professores iniciantes, é um dos problemas mais evidentes e que pode se agravar com o passar do tempo, caso não haja um trabalho colaborativo entre os professores.

Outro obstáculo notável na profissão docente, sobretudo para professores iniciantes, é a dificuldade com o objeto de ensino em si. Essa questão traz muita insegurança para esses profissionais, pois se espera deles que tenham domínio do conteúdo a ser ensinado. Em pesquisa relatada por Bronckart (2006) acerca do trabalho de professores, foi evidenciado, nas descrições do trabalho de uma professora de alemão, o relato do sentimento de insuficiência da formação dessa docente. Na análise das gravações das aulas, os pesquisadores concluíram que um dos obstáculos do trabalho dos professores participantes da pesquisa era a constatação de que “os professores envolvidos conhecem só parcialmente a língua alemã e, conseqüentemente, evitam desenvolver e finalizar os exercícios que incidem sobre aspectos linguísticos que não dominam” (BRONCKART, 2006, p. 226). Desse modo, percebemos que a insegurança em relação à fluência e ao domínio da

língua e de aspectos culturais a ela relacionados é recorrente em professores iniciantes de língua estrangeira. Não é nosso propósito, contudo, julgar insuficientes os conhecimentos de professores iniciantes; na verdade, o fato é que eles mesmos se sentem inseguros em relação ao seu conhecimento, o que pode resultar em dificuldades no desempenho de suas diversas funções enquanto professores, culminando assim nos problemas já mencionados.

Assim, concluímos que os obstáculos citados ocasionam dificuldades para o professor em suas representações acerca de si mesmo, suas emoções, seus conhecimentos e seu papel enquanto professor e sujeito. Por outro lado, um trabalho colaborativo entre professores pode contribuir para que eles tenham um senso de pertencimento àquele contexto, reduzindo os problemas emocionais resultantes da profissão, e, no processo, aprimorem seus conhecimentos da disciplina que é seu objeto de trabalho. Vejamos as contribuições do trabalho colaborativo com mais detalhes a seguir.

As contribuições de um trabalho docente colaborativo

Um estudo envolvendo pesquisadores de quatro países⁴ de continentes distintos demonstrou a importância de se colocarem professores iniciantes em papéis de liderança por meio de programas de mentoria, nos quais professores experientes atuam como orientadores de professores iniciantes (MAJOCHA *et al.*, 2017). Com isso, os estudiosos acreditam que haveria uma diminuição do desgaste ocorrido nos anos iniciais da docência, o que poderia culminar na desistência da profissão. De acordo com Majocha *et al.* (2017, p. 196),⁵ “consciência e compreensão sobre as necessidades dos professores iniciantes são essenciais para entender sua alta taxa de desistência precoce”. Essa conscientização, a nosso ver, deve partir de diversas esferas, desde os professores formadores até os diretores/coordenadores e colegas de profissão mais experientes, que recebem esses professores em suas escolas.

Os autores afirmam que “professores iniciantes geralmente se frustram quando entram em suas salas de aula devido à falta de uma preparação abrangente para as questões complexas nas salas de aula” (MAJOCHA *et al.*,

4 Brasil, Canadá, África do Sul e Paquistão.

5 “Awareness and understanding of novice teachers’ needs is essential to understand their high rate of early attrition.” (Esta e demais traduções são de nossa autoria).

2017, p. 197).⁶ Esse aspecto também foi evidenciado pelas participantes de nossa pesquisa anterior, que relataram não se sentirem prontas para atuarem em sala de aula, além de não se sentirem em uma posição de poder naquele contexto (CASTRO, 2017). No entanto, no caso de alunas estagiárias, parte dessa insegurança se deveu ao fato de que elas não eram as professoras regentes da turma, conforme relato das participantes nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa. O que é verdade, em ambos os casos, é que profissionais com pouca experiência se sentem em uma posição vulnerável ao adentrarem uma sala de aula e serem os responsáveis por conduzir aquele grupo de alunos.

Ainda segundo Majocha *et al.* (2017, p. 197):

É vital que professores iniciantes tenham tempo e oportunidade para interagirem com colegas, para refletirem sobre as dificuldades que eles enfrentam ao lidar com os alunos e desenvolverem estratégias para fortalecer suas habilidades e administração de sala de aula.⁷

Embora haja muitos outros aspectos do trabalho do professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula, temos que ter em mente que os problemas mencionados na citação anterior são algumas das principais barreiras enfrentadas por professores iniciantes e, para estes sujeitos, são elas que devem ser superadas, o que pode ser feito com o auxílio de toda a comunidade escolar, em especial, seus colegas de profissão, tanto aqueles de disciplinas de áreas diversas, quanto aqueles pertencentes a uma área em comum. Por exemplo, um trabalho colaborativo entre professores da área de línguas (materna, estrangeira, literatura etc.) pode trazer muitas contribuições para o trabalho desses profissionais, além de situar o professor de língua estrangeira também nesse contexto, uma vez que este profissional, muitas vezes, é tratado como alguém pertencente a uma área de fato estrangeira, estranha, que não interage nem colabora com as outras.

É importante salientar que não consideramos que a responsabilidade de orientar os professores iniciantes seja unicamente dos professores mais

6 “Novice teachers are often frustrated when they enter their classrooms because of their lack of comprehensive preparedness for the complex issues in the classrooms.”

7 “It is imperative that novice teachers have the time and opportunity to network with colleagues, reflect on the difficulties that they face in leading students and develop strategies to strengthen their classroom management skills.”

experientes. Como afirmamos anteriormente, essa responsabilidade recai sobre os outros sujeitos pertencentes a esse contexto, como diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros. Do mesmo modo, acreditamos que professores iniciantes não são necessariamente inexperientes e desprovidos de conhecimentos diversos, tanto teóricos quanto práticos; se assim fosse, cairíamos no erro de considerar professores iniciantes, assim como já ocorreu no passado, como folhas em branco, conforme apontou Bronckart (2006), nas quais o conhecimento seria inserido. Nosso intuito é tão somente chamar a atenção para as contribuições e os benefícios que podem advir de uma colaboração entre professores experientes e iniciantes, não só para estes últimos, mas também para os professores experientes, que irão mobilizar outros tipos de conhecimento para auxiliarem seus colegas iniciantes, que, de fato, na maioria das vezes, necessitam de suporte. De modo mais claro, não se trata apenas da realização de projetos pedagógicos inter/multidisciplinares, mas de uma mudança cultural dentro das escolas, que, a nosso ver, possibilitaria um processo natural e contínuo de colaboração docente.

Retomando a pesquisa de Damiani (2008), a autora publicou uma revisão bibliográfica de pesquisas envolvendo o trabalho colaborativo, tanto de professores quanto de estudantes, demonstrando suas implicações positivas. Ela se baseou em teorias da Psicologia, tais como os estudos de Vygotsky, e em conceitos de Bakhtin para embasar seu estudo. Segundo a autora, “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218). São estes, entre outros benefícios, que acreditamos advir de tal colaboração. Mais que isso, acreditamos que haja também benefícios afetivo-emocionais relacionados ao trabalho docente colaborativo, sobretudo quando pensamos nos aspectos mencionados anteriormente acerca da solidão da profissão e da insegurança desses profissionais em diversos aspectos da docência. No que concerne à insegurança em relação aos conhecimentos da disciplina lecionada, no caso da nossa pesquisa, os conhecimentos e as habilidades em relação à língua inglesa, acreditamos que um trabalho colaborativo entre professores de línguas contribuiria para o desenvolvimento de tais habilidades.

Com esse contexto em mente, retomamos a abordagem teórico-metodológica tratada em nossa pesquisa de mestrado (CASTRO, 2017), como um meio através do qual o trabalho docente pode se dar de forma colaborativa. Para isso, abordaremos uma pesquisa que enfocou essa perspectiva, além

de relatarmos uma experiência vivenciada em um curso de extensão com a mesma temática.

A Aprendizagem por Design como meio para um trabalho docente colaborativo

Segundo o New London Group (1996, p. 82):

o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte de interações colaborativas com outros que possuem habilidades, contextos de vida e perspectivas diversas, unidos em uma dada comunidade epistêmica, isto é, uma comunidade de aprendizes engajados em práticas comuns, centradas em torno de uma área de conhecimento específica (histórica e socialmente constituída).⁸

Ao tratar de suas preocupações em relação às implicações das transformações sociais para os processos de letramento, uma das principais questões para a qual o NLG chama a atenção são os diferentes papéis dos sujeitos da contemporaneidade, afinal, somos profissionais, cidadãos e indivíduos, e em cada um desses contextos, estamos experimentando transformações diversas, em consonância com as mudanças globais e locais. Além disso, independentemente do papel que desempenhamos em um dado momento, estamos sempre engajados com outros sujeitos, sejam colegas de trabalho, trabalhadores de outras áreas de cujos serviços necessitamos e ainda nossos familiares e amigos. Assim, tudo que realizamos no mundo é por meio de interações sociais e esse fato, de acordo com o NLG, deve ser levado em consideração ao participarmos da educação de nossos estudantes. Podemos, enquanto professores, contribuir para a formação de sujeitos que compreendem a importância de estarem engajados com outros, construindo futuros sociais, como indica o título do manifesto.

Cope e Kalantzis (2005), por conseguinte, alertaram acerca da necessidade de uma nova aprendizagem para um futuro próximo. Eles argumentaram que a responsabilidade da educação, mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, estava mais relacionada ao desenvolvimento de sujeitos autônomos,

8 “[...] human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge.”

que buscam o conhecimento, a solução de problemas e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Os sujeitos mencionados não devem ser pensados apenas como alunos do ensino básico em sala de aula, estagnados nesse momento de suas vidas; eles devem ser visualizados como cidadãos do mundo, que são alunos, mas também sujeitos participantes de uma vida social e que, futuramente, desempenharão funções diversas na sociedade. As perguntas que fazemos, dado esse contexto, são: que tipo de sujeito nós queremos formar para a sociedade? Quais os meios necessários para isso?

O papel do professor, nesse cenário, era (e continua sendo) essencial, pois os professores são os sujeitos que, no contexto dessa abordagem, planejam suas aulas de tal forma a tentar atender às mencionadas necessidades e contextos dos alunos. Com relação aos meios, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação (TDICs) permitiu aos professores novas formas de se engajarem e engajarem seus alunos, por meio de ferramentas que, especialmente hoje com o ensino remoto, têm possibilitado a transmissão de aulas, o compartilhamento de materiais, entre várias outras atividades educacionais colaborativas.

Desse modo, Cope e Kalantzis (2005, p. 108) elucidam que:

A abordagem da Aprendizagem por Design vislumbra a tecnologia como uma facilitadora de modelos pedagógicos mais dinâmicos e engajadores, nos quais os estudantes são [...] envolvidos diretamente na criação e no compartilhamento de conhecimento; e os professores, na criação de currículos engajados de forma mais próxima à comunidade local. Por esses meios, escolas, professores, estudantes e os membros da comunidade estarão diretamente envolvidos na pesquisa, colaboração e publicação colaborativa de sua aprendizagem.⁹

Compreendemos, assim, que as tecnologias digitais na educação e no trabalho docente têm o papel de ferramentas facilitadoras de um trabalho colaborativo, além de darem uma ampla gama de possibilidades de documentação e compartilhamento de materiais, recursos e experiências. No

9 The Learning by Design approach envisions technology as an enabler of more dynamic and engaging pedagogical models, where students are instead involved directly with the creation and sharing of knowledge, and teachers in the creation of curriculum more closely engaged with the local community. By these means, schools, teachers, students and community members will be directly involved in collaboratively researching, collaborating and publishing their learning.”

entanto, o foco continua sendo os sujeitos e seus processos de aprendizagem, e, enfatizamos, a aprendizagem desses sujeitos, tanto professores quanto alunos, pode ser ampliada por meio do compartilhamento. Ainda conforme os autores, “[...] o conhecimento é social e a construção do conhecimento é mais bem abordada colaborativamente”¹⁰ (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 151).

Outras pesquisas surgiram apontando a relevância da Aprendizagem por Design não apenas para a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, mas também para um trabalho docente colaborativo, pois ela dá aos professores um guia, tanto para o planejamento de aulas e a reflexão sobre a prática, que já são aspectos importantes para contribuir com o trabalho docente; quanto para o compartilhamento desses planos, ideias, reflexões e experiências.

Dentre essas pesquisas, citamos a de Arvanitis e Vitsilaki (2015), que desenvolveram um projeto no qual a Aprendizagem por Design foi implementada em escolas gregas como uma maneira de transformar a aprendizagem profissional de professores ao possibilitar maior colaboração e reflexão entre eles. Foi um projeto piloto de pesquisa-ação implementado em nove escolas de três cidades gregas (Atenas, Pátras e Rodes), com um total de 43 professores participantes de diferentes áreas disciplinares: matemática, ciências e ciências sociais e humanas. As autoras justificam a necessidade desse projeto apontando que:

Pesquisas internacionais nas últimas décadas (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; McLaughlin & Talbert, 1993; Hargreaves, 1994; Fishman & McCarthy, 2000; Yoon *et al.*, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Gulamhussein, 2013) afirmam que o modelo tradicional de treinamento de professores deve dar espaço à criação de comunidades de aprendizagem profissional interativas, colaborativas e reflexivas, nas quais os professores não apenas consomem, mas produzem conhecimento de forma coletiva.¹¹ (ARVANITIS; VITSILAKI, 2015, p. 50).

10 “[...] knowledge is social and knowledge construction is best approached collaboratively.”

11 “International research over the last decades (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; McLaughlin & Talbert, 1993; Hargreaves, 1994; Fishman & McCarthy, 2000; Yoon *et al.*, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Gulamhussein, 2013) affirms that the traditional training model of teachers must give way to the creation of interactive, collaborative, and reflective professional learning communities, where teachers not only consume, but produce knowledge in a collective way.”

Portanto, em consonância com o que discutimos anteriormente, a necessidade de redes de trabalho docente colaborativo parece ser um consenso entre pesquisadores da educação de diferentes países e contextos. Entre os aspectos constituintes de um trabalho docente colaborativo, as autoras mencionam a reflexão, que, segundo Pimenta (2005), diz respeito a uma formação profissional baseada não apenas na aprendizagem de teorias prontas e técnicas de ensino, mas na aprendizagem por meio da prática e da reflexão sobre essa prática. A nosso ver e de acordo com a pesquisa de Arvanitis e Vitsilaki (2015), esse processo reflexivo pode ser ressignificado a partir do compartilhamento de experiências, recursos e conhecimentos diversos entre os profissionais em questão.

O projeto das mencionadas autoras foi baseado em três princípios da abordagem em pauta: (1) o professor é considerado o designer e cocriador de ambientes e módulos de aprendizagem, e suas atividades são baseadas nos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design (experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar); (2) a aprendizagem profissional dos professores se torna uma atividade baseada na escola, abarcando pesquisas-ação, autorregulação de treinamento e documentação de escolhas pedagógicas e curriculares; e a aprendizagem e a performance efetivas dos alunos são baseadas em evidência e guiadas por dados.

As ações dos participantes eram: planejar (os participantes estudaram a Aprendizagem por Design); ensinar (os participantes criaram módulos de aprendizagem e os aplicaram com seus alunos); observar e redesenhar seus módulos; refletir sobre suas experiências. Além disso, os professores do projeto deveriam alinhar seus objetivos de aprendizagem e resultados esperados aos padrões do currículo nacional; refletir sobre seu trabalho profissional; trabalhar colaborativamente com outros profissionais na mesma escola ou em outras; distinguir escolhas pedagógicas que ativamente engajam os alunos; assegurar um equilíbrio da agência entre eles e seus alunos; utilizar plataformas digitais como espaços de aprendizagem e compartilhamento; e refletir sobre a avaliação do desempenho dos alunos. Foram discutidas questões como a metodologia dos professores, o tratamento dado à diversidade dos alunos e as formas de avaliação.

Com relação à relevância da Aprendizagem por Design para os professores participantes da pesquisa, os critérios foram analisados da seguinte forma: a aprendizagem dos alunos; a expansão do repertório dos professores; as relações/interações profissionais com os colegas; e o espaço para planejamento dos módulos de aprendizagem. Em todos esses critérios, a

avaliação dos professores participantes da pesquisa foi bastante positiva, o que foi demonstrado pelas pesquisadoras por meio de quantitativos de porcentagens.

Por fim, as autoras concluíram que trabalhar em grupos de aprendizagem reflexiva docente é essencial, apontando que é fundamental documentar escolhas pedagógicas selecionadas a fim de criar um banco de dados que pode ser mais facilmente compartilhado. Por fim, as pesquisadoras alertam que devemos repensar os espaços de aprendizagem profissional, que podem ser tanto presenciais quanto on-line, conclusão que é ainda mais relevante e significativa no contexto atual de ensino remoto.

A Aprendizagem por Design e o trabalho docente colaborativo em nosso contexto local

A partir de nossa pesquisa de mestrado (CASTRO, 2017) e das preocupações com a solidão da carreira docente relatadas aqui, desenvolvemos, no corrente ano, um curso de extensão intitulado: Trabalho docente colaborativo por meio da Aprendizagem por Design, por acreditarmos tanto na necessidade de cursos voltados para o trabalho colaborativo de professores, quanto nas contribuições que a Aprendizagem por Design pode, de fato, proporcionar para esse contexto, em vista de tudo que foi exposto neste texto.

O objetivo geral do curso foi fomentar o trabalho docente colaborativo por meio da Aprendizagem por Design. Como objetivos específicos, buscamos: (1) apresentar as principais noções da Aprendizagem por Design; (2) estimular o compartilhamento de ideias, materiais, recursos e experiências pedagógicas entre os participantes; e (3) trabalhar a elaboração de planos de ensino com base na Aprendizagem por Design e no compartilhamento de ideias. Essa sequência, composta por teoria, compartilhamento de ideias e materiais, e construção de planos de ensino, foi baseada no projeto de Arvanitis e Vitsilaki (2015).

De início, esperávamos que o curso possibilitasse o que as pesquisas acerca da implementação da Aprendizagem por Design em escolas vêm relatando, isto é, que a abordagem aqui tratada demonstrasse a relevância e significância do trabalho docente colaborativo e reflexivo, a necessidade de se repensar os espaços de aprendizagem profissional (on-line) e a importância da documentação das escolhas pedagógicas desenvolvidas.

Durante o desenvolvimento do curso, percebemos momentos de dúvida dos participantes quanto à abordagem, de incertezas em relação a “estar

aplicando da forma correta”, além da preocupação com o produto final, muitas vezes mais até do que com o processo. Sabemos que essa preocupação vem da necessidade do cumprimento de prazos nos contextos tanto dos professores em exercício quanto daqueles em formação; no entanto, buscamos romper com esse foco no produto e trabalhar os processos de compartilhamento de experiências e materiais, na tentativa de levá-los a enxergar o processo de elaboração de planos de modo diferente, atentando para o processo como um todo e para seus processos de aprendizagem e reflexão de sua prática.

Acreditamos que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que os participantes compartilharam experiências, materiais didáticos, ferramentas tecnológicas, além dos desafios do ensino remoto e seus diferentes contextos de docência e formação. Ademais, eles discutiram a Aprendizagem por Design, demonstrando seus possíveis benefícios para o planejamento de aulas, bem como para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, por meio da elaboração do plano de aula, tendo os movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design como orientação, os participantes puderam demonstrar a relevância dessa abordagem de ensino e alguns deles puderam concluir que, mesmo antes de terem conhecimento da abordagem, já utilizavam os chamados movimentos do conhecimento em suas aulas (seja em estágio supervisionado, em apresentações de seminários ou, de fato, na posição de professores); apenas não tinham o conhecimento sistemático acerca deles.

Ao final da experiência, os participantes relataram terem aprendido muito com a abordagem e com o curso, enfatizando, principalmente, a necessidade que eles tinham de uma rede de apoio com a qual contar para os mencionados compartilhamentos. Muitos deles, inclusive, relataram só perceberem essa necessidade após a experiência do curso; eles sentiam isolamento em sua profissão, mas, muitas vezes, acreditavam ser normal. Os professores em formação, de igual modo, consideraram a experiência positiva, sobretudo ao ouvirem os relatos dos professores em exercício e terem um vislumbre dos desafios e possibilidades com os quais eles terão que lidar futuramente. Foi particularmente interessante ver as diferentes formas com que os participantes interpretaram a Aprendizagem por Design e seus movimentos do conhecimento, apropriando-se dela e adaptando-a a seus respectivos contextos.

Concluimos, assim, que o curso de extensão foi bastante relevante para os participantes, pois professores e futuros professores precisam de interação,

compartilhamento, apoio, inspiração, entre tantas outras questões que vimos surgirem desta experiência. E, para alcançarmos isso, a Aprendizagem por Design proporcionou os meios através dos quais os participantes puderam refletir sobre suas escolhas pedagógicas, experiências, conceituações, análises e formas de aplicar os conhecimentos de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos chamar a atenção para o problema da solidão do trabalho docente e para os desafios que esses profissionais enfrentam, sobretudo no começo de suas carreiras. Assim, nosso objetivo geral foi analisar as contribuições da Aprendizagem por Design para o trabalho docente colaborativo. E os objetivos específicos foram: introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design, apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente e relatar uma experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação.

Por meio de algumas pesquisas, compreendemos que os desafios iniciais da carreira docente se devem, muitas vezes, à própria constituição das escolas (divisão de disciplinas e horários), o que faz com que os professores trabalhem de forma isolada e, conseqüentemente, criem uma cultura de trabalho individualizado. Apresentamos também estudos que analisam as contribuições do trabalho docente colaborativo, enfatizando, especialmente, que a interação social faz parte da vida do ser humano, conseqüentemente, não podemos esperar que seja diferente no trabalho do professor.

Essas preocupações e inquietações tiveram sua origem nos resultados de nossa pesquisa de mestrado, que indicaram algumas dificuldades na prática pedagógica de estagiárias de um curso de Letras Língua Inglesa. Então, a partir disso, apresentamos uma abordagem de ensino originada na pedagogia dos multiletramentos, a Aprendizagem por Design. Demonstramos, por meio de alguns estudos e pesquisas, que essa abordagem pode proporcionar um trabalho colaborativo entre professores, por meio do compartilhamento de experiências, recursos, ideias e soluções para os diferentes obstáculos que se colocam nessa profissão. Por fim, relatamos um curso de extensão desenvolvido em nosso contexto, como forma de ilustrar as contribuições reais, ou mais próximas de nossa realidade, de um trabalho docente colaborativo por meio dessa abordagem.

Sabendo da necessidade cada vez maior de estarmos conectados de diferentes formas, a fim de superarmos os obstáculos que se colocam, notadamente, no contexto de saúde pública atual, consideramos que os professores, nesse cenário, são um dos grupos profissionais com as maiores demandas por meios de superar esses desafios. Nesse sentido, precisamos pensar em modos de possibilitar que esses profissionais estejam conectados, presencial ou remotamente, trabalhando em conjunto, colaborando uns com os outros, sejam professores de uma mesma instituição ou de instituições distintas, não apenas como forma de superar os atuais obstáculos, mas como um processo de transformação dessa profissão, saindo do isolamento e da solidão para o engajamento, a solidariedade e a colaboração.

REFERÊNCIAS

ARVANITIS, E.; VITSILAKI, C. Collaborative professional learning and differentiated teacher practice: learning by design in Greece. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Série Estratégias de Ensino 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Coleção Ideias sobre Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

CASSÃO, P. A.; CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 23, n. 2, p. 191-207, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572064154003/html/index.html>. Acesso em: 06 out. 2021.

CASTRO, L. P. de. **Aprendizagem por design**: os movimentos do conhecimento de estagiárias de um curso de Letras - Língua Inglesa. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Editora UFPR. n. 31, p. 213-230. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 06 out. 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 08 out. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992.

MAJOCHA, E. F.; COSTA, M. A. M.; MPETA, M.; ARA, N.; WHALEN, C. A.; FERNANDES, T. A. Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. *In*: MILLER, Paul (Ed.). **Cultures of leadership**: global and intercultural perspectives. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017. p. 195-219.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132002000200007>. Acesso em: 06 out. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

ROSA MARIA RODRIGUES BARROS

Mestranda em Educação, no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM - rbvirtualstrictosensu2019@gmail.com; pg402740@uem.br

RESUMO

O presente artigo oriundo das discussões desenvolvidas na disciplina obrigatória “Aprendizagem, Desenvolvimento e Educação Escolar”, do Programa de Pós-graduação stricto sensu, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrado em Educação, procurará imprimir reflexões acerca da formação inicial dos professores, do processo ensino-aprendizagem escolar e suas relações com o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. De abordagem qualitativa fez uso da pesquisa bibliográfica utilizando como fontes primárias produções de teóricos da Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica. Outras fontes utilizadas têm sua origem em produções de renomados estudiosos da Educação e da Neurociência; além disso este artigo também se utilizou das bases de dados do Scielo.

Palavras-chave: Formação de professores; Teoria Histórico Cultural; Pedagogia Histórico Crítica; Aprendizagem e desenvolvimento humano.

1. INTRODUÇÃO

O núcleo da historicidade do homem centra-se nas contradições existentes e na dialética entre os processos de objetivação e apropriação, logo as relações entre os indivíduos, a sociedade e o conhecimento não podem ser naturalizados, e tampouco lineares, porque são produtos de um constante movimento dialético. Entretanto na contemporaneidade e seguindo os paradigmas propostos pelo sistema Capitalista as relações entre o homem e sociedade seguem um ritmo de falsa linearidade, logo a educação seja formal ou informal sofre influências e é direcionada por esta lógica.

Tal contexto é perceptível a partir das orientações contidas nos documentos internacionais voltados para o direcionamento da educação mundial, que apregoam uma total autonomia do indivíduo por sua aprendizagem independente da temporalidade e espaço, além de uma paulatina desobrigação do Estado no que se refere ao fornecimento da instrução. Estes documentos internacionais interferem na organização das políticas públicas e na construção dos documentos oficiais que direcionam a Educação Brasileira; incorporando o discurso neoliberal e orientando a organização dos currículos para todos os níveis da Educação Básica, que propõem um esvaziamento dos conteúdos em detrimento das questões socioemocionais, das habilidades e competências, das práticas e protagonismo das TDIC¹, minimizando o conhecimento teórico/científico. Endossando essa ideia Duarte (2011, p. 138) aponta que “a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir capacidades abstratas que permitiriam o ‘aprender à aprender’.

Este movimento incide nos currículos das licenciaturas em geral, relegando as Ciências Humanas, que tratam das questões voltadas para a formação dos sujeitos pensando nas suas relações sociais, individuais, de leitura o mundo e desenvolvimento do psiquismo, um espaço inferior às áreas que se ocupam das Ciências Exatas e Tecnologias, por seu grau de importância aos setores econômicos. Segundo a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação inicial dos professores da Educação Básica

1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

deve estar alinhada à instituída BNCC/2018, e para tanto, de acordo com a resolução também deve seguir as orientações de uma BNCC/ Formação.

Considerando que em linhas gerais a BNCC/ 2018 para a Educação Básica aponta para uma formação calcada na constituição de habilidades e competências nos sujeitos, à semelhança dos novos modelos da Administração Empresarial, incluindo uma formação para o empreendedorismo, evidencia-se um esvaziamento de conteúdos teórico/científicos na organização do currículo; observando-se a BNCC/Formação exposta pela Resolução CNE/CP nº2 de 2019, não será diferente na formação inicial para a docência.

Existe uma expropriação paulatina dos conhecimentos básicos voltados para a licenciatura, principalmente àqueles forjados no seio das Ciências Humanas, e ainda que eles estejam presentes superficialmente, há um visível direcionamento dos currículos de formação inicial para a prática (forma-técnicas/recursos tecnológicos), em detrimento de uma reflexão sobre à prática à luz do conhecimento teórico/científico, contextualizado com os aspectos histórico-social e econômicos do momento; isso ocorre principalmente nas IES², onde, para além dos objetivos de formação, o foco irremediavelmente se firma no aspecto econômico da instituição, isto é no consumo de sua oferta. A persistente dicotomia entre teoria e prática se aprofunda e confere supremacia aos conhecimentos que formatem o indivíduo para o trabalho de acordo com as demandas do Capital. Conforme pontua Malanchen (2016),

a educação e suas reformas fazem parte de um projeto internacional mais amplo. Portanto afirmamos que, em um contexto de globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora da dinâmica da reformulação e atualização do capital. (MALANCHEN, 2016, p.11)

Ressalte-se que a formação para o trabalho também se constitui em uma das funções do ensino formal sistematizado, porém não é a única, afinal uma formação emancipatória também necessitará primar pela constituição do sujeito crítico e consciente da sua importância para a transformação da sociedade.

O trabalho constitui-se em uma atividade autorrealizadora, na qual o sentido e o significado encontram-se como aspectos indissociáveis. Leontiev (1978) destaca que o trabalho na perspectiva da humanização apresenta-se

2 Instituições de ensino Superior Privadas

como ato consciente orientado para atingir determinados objetivos. Neste processo o homem não somente cria os produtos de sua atividade, mas também forma suas capacidades e constrói conhecimentos, sendo esse processo caracterizado pela unidade entre significado e sentidos. Sendo assim, a significação é a forma sob a qual o homem assimila a experiência humana generalizada, logo, a apropriação das significações é o que lhe faz um ser genérico, o torna humano.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele de tal modo como ele se apropria de um instrumento. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade, este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p.96) O sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem entre o que incita a agir (motivo) e aquilo para o qual a sua ação se orienta (o fim a atingir) (LEONTIEV, 1978, p. 97).

O presente artigo oriundo das discussões desenvolvidas na disciplina obrigatória “Aprendizagem, Desenvolvimento e Educação Escolar”, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrado em Educação, procurará imprimir reflexões acerca da formação inicial dos professores, do processo ensino-aprendizagem escolar e suas relações com o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica.

1. METODOLOGIA

A ação humana é educativa e permanente, isto é, o homem se auto educa pela ação, mas não despreza a produção cultural/científica humana, antes a questiona, reflete, materializa.

De abordagem qualitativa fez uso da pesquisa bibliográfica utilizando como fontes primárias produções de teóricos da Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica. Outras fontes utilizadas têm sua origem em

produções de renomados estudiosos da Educação e da Neurociência; além disso este artigo também se utilizou das bases de dados do Scielo.

Entre a infinidade de literaturas existentes relacionadas ao artigo em questão podem-se em primeira instância arrolar:

AUTORES	EDITORA/ANO	ASSUNTO
BRANDÃO, Carlos Rodrigues	Brasiliense, 2017	Conceito de Educação
DAVYDOV, Vasilii Vasilievich	Progreso/ 1988	Desenvolvimento de Psiquismo/
DUARTE, Newton	Autores Associados/ 2016	Pedagogia Histórico Crítica
DUARTE, Newton	Autores Associados/ 2011	Crítica ao aprender a aprender e às apropriações indevidas da THC pelo pensamento neoliberal.
FRIEDMAN, M	Nova Cultural/1988	Capitalismo
MALANCHEN, Julia	Autores Associados/ 2016	Currículo e Pedagogia Histórico Crítica
MARX, Karl.; ENGELS, F	Beltrand/ 1989	O Capital
MARZARI, Marilene	Paco Editorial/ 2016.	Formação de professores e a teoria desenvolvimental de Davydov
MÉSZÁROS, István	Boitempo/2005.	Conceito de Educação
RIESGO, Rudimar. dos Santos	Artmed Editora/ 2016	Anatomia da aprendizagem
RIOS, Terezinha. Azeredo	Cortez/ 2001.	Formação de professores
VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R	Ícone/ 2017	Teoria Histórico Cultural
LEONTIEV, A.	Horizonte Universitário/1978	Teoria Histórico Cultural
FONTANA, M.J.; FÁVERO, A.A	Revista IDEAU/ 2013	Formação de professores
ARTIGOS E DOCUMENTOS		
FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. DA	Intermeio: Revista do Programa de pós-graduação em Educação/ v. 16, n. 31, p. 216-237, 2010.	Formação de professores
Brasil	DOU - 1988	Constituição Federal
Brasil	D.O.U 10/02/2020	BNCC/Formação
MARTINS, L. M.	UNESP/ 2011 - Tese	Desenvolvimento de Psiquismo

2. FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

A formação para a docência é composta por múltiplas dimensões, entre elas a ética, a política, a reflexiva e a técnica, com especificidades imprescindíveis ao processo formador. Sem ignorar cada especificidade, é

fundamental compreender os processos envolvidos na prática educativa de modo integrado, e analisá-los à luz dos pressupostos teóricos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2017, p.7)

A Educação não se limita somente a um único espaço, mas acontece em vários contextos da vida e em espaços diversificados, segundo abordagem de Brandão (2017). A escola se constitui em uma instituição social, local onde acontece a difusão do conhecimento sistematizado, isto é, o conhecimento científico transformado em uma linguagem acessível aos estudantes. Os docentes têm uma parcela considerável de responsabilidade na difusão desses conhecimentos, sendo imprescindíveis na mediação de todo o processo ensino-aprendizagem, tanto no âmbito do espaço da sala de aula e na escola, como na orientação quanto ao uso das TDIC³ pelos estudantes. Ademais têm um papel fundamental na formação dos sujeitos, sendo acompanhados por um conhecimento sistematizado próprio de sua profissão ao longo de sua formação, e posteriormente difundindo um saber organizado pelas diretrizes curriculares do país (DUARTE, 2016).

A explosão tecnológica do século XXI oriunda em grande parte dos avanços proporcionados pelas TDIC provocou mudanças nos modos de produção, que impulsionaram a necessidade de um novo perfil para os indivíduos atuantes na sociedade contemporânea. A Educação nessa instância abarca um papel importante para a formação dos sujeitos, ainda que não possa ser entendida como único meio para o fortalecimento deles, com vistas ao enfrentamento dos paradigmas provenientes deste novo contexto sócio-político e econômico.

Nessa perspectiva não se pode observar o contexto educacional brasileiro atual de forma ingênua, ainda que a educação escolar seja um poderoso instrumento tanto para a formação direcionada aos modos de produção da sociedade, como corroboradora no processo de constituição holística dos sujeitos; ressalte-se que ela não deve ser entendida como a redentora, a

3 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

única responsável. Ademais, existem outros espaços sociais relevantes e importantes para a formação.

Notem-se que os discursos propalados nos documentos que regem a educação brasileira são fundamentados nas diretrizes internacionais, que por sua vez materializam um projeto sócio-político de adequação à reorganização mundial capitalista de acordo com o paradigma neoliberal. A visão neoliberal reflete a Educação como algo a ser medido financeiramente; nos debates sobre a educação pública tem-se exposto indiscriminadamente que o retorno dos investimentos pode ser sintetizado, como Milton Friedman expõe em sua síntese de argumentações como

Um empréstimo para financiar o treinamento de um indivíduo, que não tem nada a oferecer a não ser seus ganhos futuros, é, portanto, bem menos atrativo do que um empréstimo para financiar a construção de um prédio – a garantia é menor, e o custo do recolhimento dos juros e do principal é bem maior. (FRIEDMAN, 1988, p. 94)

A estratégia neoliberal consiste em aparentemente colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e democratização de oportunidades, contudo implícito nesse discurso está a realidade, segundo a qual a educação atua como disseminadora do pensamento ideológico dominante, onde as práticas e conhecimentos pontuais em atendimento às exigências da globalização dos mercados, que podem ser resumidas em treinamento para eficiência e produtividade dos trabalhadores, se sobrepõem à formação de uma consciência crítica e decolonizada.

A educação pública universal, gratuita e de qualidade são elementos que constituem os alicerces para uma sociedade que busque trabalhar em prol de um horizonte da igualdade de oportunidades. É um direito assegurado pela constituição nacional no seu artigo nº 205 onde o conceito de educação é definido como “direito de todos e dever do Estado e da família”, que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”(Brasil, 1988). Uma educação pública integral que compreenda todos os estágios do desenvolvimento humano até sua inserção na sociedade.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos

contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

A constituição dos saberes além de sistematizarem o conhecimento dentro das várias disciplinas que compõem também o currículo são responsáveis por pinçar elementos da cultura ao mesmo tempo em que colaboram para a formação dela.

A formação dos professores não pode ser atrelada a uma única especificidade. Ela é transversal, transdisciplinar e interdisciplinar, é multirreferencial. Vai além da sala de aula, não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos necessários ao domínio perfeito do conteúdo a ser ministrado. Trata-se do desencadear de uma série de mudanças, que certamente ocorrerão no pensar e no agir do profissional docente, em relação à sua postura na sala de aula e até mesmo fora dela.

A educação não pode ser apenas um espaço para criar seres autômatos, os indivíduos não são tabulas rasas, seres sem luz⁴. Constitui-se em fim da Educação formar o indivíduo como um ser único, capaz de destacar-se da consciência coletiva, capaz de fazer valer a sua autonomia. Para isso, os docentes não podem ser meros repetidores de métodos, necessitam da mesma criticidade e autonomia, porque ao “transformar” ele se transforma e transforma o outro. “O ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar.” (RIOS, 2001, p.25)

Os professores no âmbito de sua formação inicial no espaço universitário interagem constantemente com um paradoxo existente no cerne da educação, duas forças opostas em constante processo dialético. De um lado a busca por uma transformação social por meio de ações que desenvolvam a criticidade acerca da ordem posta e impulsionem a criatividade, a resignificação do conhecimento e desenvolvimento humano; por outro lado em oposição a esta perspectiva, um modelo que promove a inércia, reprodução, pseudodesenvolvimento humano e consenso proposto pela ótica capitalista.

O processo dialético proporciona um movimento constante destas contradições, o qual deveria se materializar nas relações de unicidade entre teoria e prática no cotidiano acadêmico dos professores aspirantes e

4 Entenda-se “sem Luz”, no sentido de incapacidade de compreensão, interpretação, auto-gestão.

posteriormente quando no exercício da profissão no espaço escolar. A contradição existente no cerne da educação gera desafios na esfera micro que correspondem a formação dos sujeitos na escola, e na esfera macro que se apresentam na atuação destes num contexto social mais amplo. Segundo Duarte (2016),

Um dos grandes desafios que se colocam à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical da forma de organização da sociedade, de tal maneira que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas, porém superando sua forma capitalista, inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações de produção e novas formas de metabolismo entre a sociedade e natureza. (DUARTE, 2016, p.13)

Em meio aos desafios há que se considerar também, que o professor deve ressignificar constantemente sua prática, repensando-a, imbricando teoria e ação ao mesmo tempo em que percebe os contextos sócio-políticos e econômicos; refletindo sobre todos, teorizando e reestruturando suas abordagens. Neste contexto de formação do professor Fontana pontua que

“(...)Tornar-se professor é um aprendizado, não um aprendizado restrito a um processo de formação escolar, e sim um aprendizado no sentido mais amplo, de apropriação da cultura, sempre mediada pelo outro e pelo que se produz nas relações sociais”. (Fontana, 2000, p.14).

Tal ideia coaduna com o pensamento da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica; uma compreensão mais profunda da formação de professores nestas perspectivas impulsiona uma reflexão acerca do real significado do processo educativo, em relação a constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Sendo assim, segundo Saviani (1994), o professor, no contexto de sua atuação, precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico, logo, é preciso que ele realmente domine o saber da classe dominante, para poder transmiti-lo às classes dominadas.

A Teoria Histórico Cultural concederá ao docente condições para que ele perceba a sua importante função como mediador nos processos de

aprendizagem e apropriação do conhecimento no espaço escolar, e como estes estão associados às relações sócio-históricas e culturais do ser humano e à ação deste por meio do trabalho, sendo o resultado destas interações o desenvolvimento. Acerca disso apresenta Marzari (2016):

Vygotsky mostra que o determinante da evolução psíquica do indivíduo não é a maturação biológica (ontogênese), nem a adaptação que ocorre ao longo da vida (filogênese), mas sim, a atividade laboral do indivíduo, com ajuda de instrumentos que exercem a função de mediadoras dos processos cognitivos. (MARZARI, 2016, p. 180)

3. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM AS RELAÇÕES ENTRE A THC E A PHC

Há consenso entre os educadores e comunidade científica de que a aprendizagem se constitui em um processo que se desenvolve no SNC (Sistema Nervoso Central) a partir das contribuições captadas sensorialmente do ambiente, das relações sociais e culturais, da maturação biológica, intermediadas pelos contextos históricos e econômicos nos quais os indivíduos se inserem. Esse movimento, proporciona aos sujeitos a ocorrência de modificações nas perspectivas filogenética e ontogenética.

Especificamente sobre a filogenia, grosso modo, esta corresponde as características das espécies sencientes⁵, da qual os seres humanos fazem parte, onde determinado desenvolvimento alcançado em uma geração poderá influenciar as próximas gerações de indivíduos, por exemplo, o enfrentamento de determinados vírus e bactérias ao longo da história, proporcionou a construção de um sistema imunológico no homem contemporâneo, diferente de seus antepassados.

No que se refere, por sua vez, à ontogenia, esta se relaciona às experiências e aprendizagens individuais, que poderão contribuir para as futuras gerações, mas em uma perspectiva diferente porque dependem

5 A Senciência consiste em capacidade particular aos seres vivos de sentirem sensações e sentimentos de forma consciente. Tratam-se de percepções conscientes acerca tanto dos acontecimentos dos quais participam como de tudo o que os rodeiam. Note-se que equivocadamente, em determinadas circunstâncias, a palavra senciência é confundida com sapiência, esta última pode significar conhecimento, consciência ou percepção.

especificamente das motivações individuais, da oferta de estímulos proporcionada pelas condições materiais à qual os sujeitos têm acesso para o aprender, e por conseguinte, dos desafios e necessidades que proporcionam a criação de tecnologias, construções culturais do homem, que atendam um dado contexto.

A influência da aprendizagem é tão significativa na formação do ser, pois instrumentaliza e impulsiona os sujeitos a promoverem modificações materiais no entorno e nas relações com outros sujeitos gerando mudanças no comportamento visível, além de impulsionar também modificações em nível biológico no SNC. Segundo Ohlweiler (2017),

“A aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento e ocorre a partir de modificações do Sistema Nervoso Central mais ou menos permanentes quando o indivíduo é submetido a estímulos ou experiências que se traduzem por modificações cerebrais. A memória é essencial para que a aprendizagem ocorra; é a habilidade de reter e evocar informações.” (OHLWEILER, 2017, p.28)

Tais modificações podem ser compreendidas como variáveis, visto que, a aprendizagem acontece no transcorrer de toda a vida dos sujeitos, sendo imprescindíveis para a adaptação deles ao meio, também para instrumentalizar as ações destes com vistas à transformar os espaços. Dito de outra forma, o meio impulsiona o surgimento de necessidades internamente e externamente, que funcionam como combustível para o desejo de aprender.

O perfil e o padrão das atividades desenvolvidas a partir das necessidades do homem, ações do homem sobre o meio e deste sobre o homem, ao longo do processo histórico auxiliaram na complexificação dos processos neurológicos humanos. Esta complexificação potencializa o desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo apresenta Riesgo (2016),

“Existe uma forte ligação entre aprendizado e memória que pode ser descrita da seguinte maneira: quando chega ao SNC uma informação conhecida, esta gera uma lembrança, que nada mais é do que uma memória; quando chega ao SNC uma informação inteiramente nova, ela nada evoca, mas produz mudança na estrutura e/ou na função do SNC – isto é aprendizado, do ponto de vista estritamente neurobiológico.” (Riesgo, 2016, p. 9)

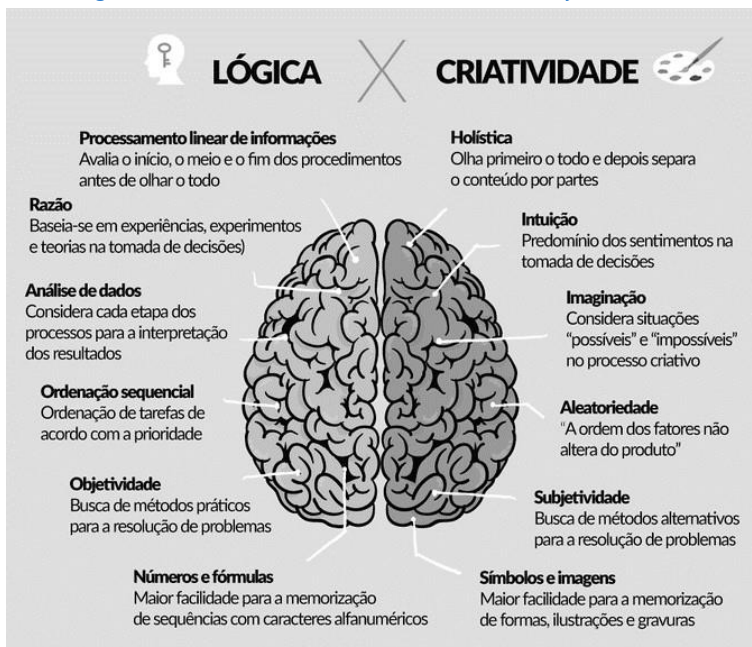
As abordagens sobre o SNC tornam-se mais completas e compreensíveis quando são observadas de modo holístico e multinível, haja vista, que

para a realização de todas as suas atividades o SNC trabalhe numa relação de interdependência e não cartesianamente. As operações sejam em nível de manutenção da vida, seja na absorção sensorial do mundo material por intermédio da percepção, aprendizagem e compreensão, tomadas de decisão e comunicação envolverem todas as áreas do SNC. Os órgãos sensoriais do corpo humano sentem o objeto no mundo material, mas o seu entendimento percorre um caminho até a sua compreensão, e este percurso liga-se à cultura onde o sujeito se insere.

As divisões anatômicas do Sistema Nervoso são reconhecidas por toda a comunidade científica e destinam-se ao fornecimento de uma maior compreensão de seu funcionamento; importantes para as áreas da Saúde e Educacional. Compreendem dois grandes blocos, em primeira instância, que são respectivamente o SNC – Sistema Nervoso Central, composto pelo cérebro, cerebelo e medula espinal; Sistema Nervoso Periférico formado por nervos, gânglios e terminações nervosas. Considerando os critérios funcionais o Sistema Nervoso também se divide em Somático, que representa toda inervação do corpo humano e o Visceral, que corresponde especificamente a inervação das vísceras. Essas informações podem remeter ao seguinte questionamento: no que elas se relacionam com a aprendizagem? Em tudo!! Porque do equilíbrio deste Sistema dependem as sensações e percepções inter (do sujeito com o ambiente social e com outros sujeitos) e intra (do sujeito consigo mesmo), que auxiliam no preparo destes à abrirem-se para o meio material e para o autoconhecimento, indispensáveis nos processos de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos, implicando no desenvolvimento ontológico.

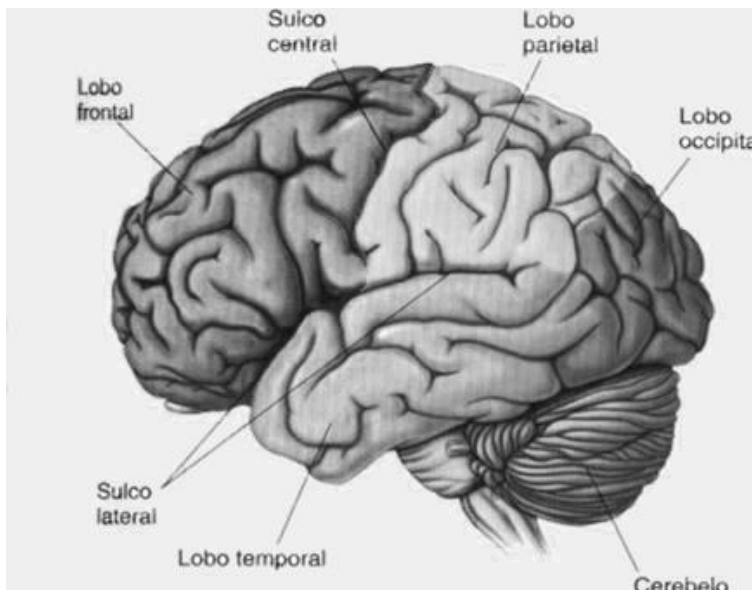
Outras divisões didáticas para a compreensão do Sistema Nervoso são: os Lobos e os Hemisférios Cerebrais. Ressalte-se que as divisões didáticas são compostas para facilitar a compreensão, porém o Sistema Nervoso trabalha como unidade em rede; em interdependência e colaboratividade.

Figura 1 - Hemisférios Cerebrais: atuam conjuntamente



Fonte: Psicologia / IFBA (Instituto Federal da Bahia)

Figura 2 - Lobos e sulcos principais:



Fonte: Psicologia / IFBA (Instituto Federal da Bahia)

O Sulco central também conhecido como cisura de Rolando sinaliza uma extensa área sensitiva e motora. Sulco Lateral, também conhecido como cisura de Silvio define a porção referente ao Lobo Temporal. No cerebelo encontram-se as funções responsáveis pelo equilíbrio, regulação do tônus muscular e balanço motor e movimentos automáticos; regulação da atividade motora.

Figura 3 - Lobos – localização específica.



Fonte: *Psicologia / IFBA (Instituto Federal da Bahia)*

- Lobo Frontal: comportamento motor, movimento, pensamento, planejamento, julgamento, raciocínio, comportamento emocional, memória, linguagem (expressão) e personalidade;
- Lobo Temporal: linguagem (compreensão), comportamentos, memória, audição, habilidades matemáticas;
- Lobo Parietal: localização espacial, recepção e processamentos sensorial do organismo, leitura, compreensão das relações espaciais;
- Lobo Occipital: visão e equilíbrio;
- Lobo da Insula: lobo profundo e interno, faz parte do sistema límbico que coordena as emoções, paladar, olfato e memória.

O modelo das unidades morfofuncionais proposto pelo neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Luria⁶, utilizado até a atualidade nos estudos de Neuropediatria, Neurociência e Neuropsicopedagogia, para a compreensão da anatomia da aprendizagem e funcionamento do SNC, dividem-no em três unidades morfofuncionais, e segundo Riesgo (2016) recentemente foi considerada uma quarta unidade morfofuncional proposta por Rebollo⁷, que

6 Contemporâneo de Vigotsky e Leontiev foi colaborador na constituição da Teoria Histórico Cultural e no desvelamento de importantes incógnitas nos campos da neurologia e neurociência.

7 María Antonieta Rebollo Carlsson (Montevideu, 26 de novembro de 1923) é médica e professora uruguaia. Formou-se pela Faculdade de Medicina no Uruguai na década de 1950. Destaque importante na neurologia pediátrica como pesquisadora, cientista, professora e médica especializada.

seria responsável pelas emoções, estando situada no sistema Límbico, mais precisamente no Lobo da Insula.

Quadro: As unidades morfofuncionais de Luria

Cérebro Desperto	1ª unidade morfofuncional ou de vigília: composta pelo tronco encefálico e as conexões pré-frontais, regem o ciclo do sono e vigília. Geralmente completa sua maturação no primeiro ano de vida da criança. Alterações anatômicas ou funcionais nessa unidade podem gerar problemas relacionados à atenção.
Cérebro Informado	2ª unidade morfofuncional: recepção, armazenamento e análise das informações. Situada no Lobo Parietal e Occipital subdividida em áreas primária, secundária e terciária, relacionadas à visão, audição e sensação tátil-somestésica ⁸ . Áreas primárias conectam o sujeito ao mundo externo, porém não são responsáveis pela interpretação, somente registram as informações percebidas. Áreas secundárias processam as informações e são responsáveis pelas gnósis (reconhecimentos dos objetos). Áreas terciárias, associação multissensorial sem precisão na localização, noção de esquema corporal, espacial, temporal; cálculo e linguagem (comunicação).
Cérebro Humanizado	3ª unidade morfofuncional: programação, regulação e verificação continuada de uma atividade. Situada no Lobo Frontal. Responsável pela memória de trabalho, a qual gerencia as demais memórias (longa duração e curta duração) e se extingue rapidamente após a execução de dada tarefa.

Fonte: livro *Transtornos de Aprendizagem - capítulo 2*

Uma compreensão acerca de como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano aponta para as possibilidades de emancipação dos sujeitos diante das representações da realidade, que se descortinam ao longo do processo histórico.

A Teoria Histórico Cultural considera tanto os aspectos inter, compostos pelas relações sociais, interpretações críticas do mundo ligadas as visões histórico-políticas, econômicas e culturais da Sociedade, como não perde de vista as condições intra, que compreendem o desenvolvimento biológico dos indivíduos, considerando-os em movimento dialético e contrariando a visão cartesiana que persiste insistentemente na atualidade, principalmente no campo educacional. Neste contexto a THC considera a aprendizagem como

8 Somestesia corresponde a capacidade inerente aos seres sencientes de receber informações sobre as diferentes partes do próprio corpo. As informações podem se relacionar ao meio onde o ser se insere ou ao próprio corpo deste, sendo que nem todas se tornam conscientes.

impulsionador das transformações em nível biológico e psíquico, pois toda função psíquica inicia fora do sujeito e somente após a conclusão de todo o percurso de apropriação é internalizada.

Ao longo do processo de apropriação do conhecimento há períodos estáveis e momentos de crise. Nos estáveis ocorrem as pequenas conquistas; é justamente diante das necessidades/desafios que ocorrem as crises. Tais crises são as geradoras da evolução, a partir da realização de atividades guias, mediações que implicarão no desenvolvimento do psiquismo.

De acordo com a THC⁹, o homem só pode ser compreendido a partir do seu desenvolvimento psíquico e da sua relação com a história social, na materialidade. Defendida por Vygotsky e pesquisadores como Leontiev, Luria e Davydov, a THC aponta para o conceito de atividade como a forma cabal de se compreender as relações entre o sujeito e objeto e suas implicações na constituição do pensamento e consciência humana. Dessa forma o ensino pode ser compreendido como sendo uma possibilidade de atividade guia que proporciona desenvolvimento.

Davydov (1999) em sua argumentação acerca da categoria atividade, a associa a ideia de trabalho numa perspectiva de ação transformadora do homem externa e internamente. Sendo que,

“a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original dessa transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivados do trabalho e mantém sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação. (DAVYDOV. 1999, p.2)

A importância de se conhecer no ideal o real gera um movimento dialético, o qual por fim reflete a realidade. Note-se que é a partir da atividade que o sujeito irá construindo o psiquismo, tendo a base material, mas sem esquecer o ideal localizado no pensamento, logo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende de atividades que requeiram o desenvolvimento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, segundo Vygotsky (2017), é mediado socialmente em uma relação entre a linguagem, a cultura e o outro. Segundo Marzari (2016),

9 Teoria Histórico Cultural

“Vygotsky entendia que a relação entre linguagem e cognição passava pela noção de significação. Portanto, a atividade cognitiva deriva da mediação simbólica, realizada por meio da linguagem que, para o autor, é muito mais que um signo, é concebida como atividade, como trabalho, como processo, como ação sobre o pensamento e sobre a cultura.” (MARZARI, 2016, p. 88)

No espaço escolar, onde ocorre a educação institucionalizada os sujeitos ampliam o processo de formação de conceitos, que ultrapassam a esfera pragmática do cotidiano em direção à formação de conceitos científicos. A formação de conceitos científicos implica na realização de atividades educacionais mais especializadas e sistematizadas, ou seja, todos os procedimentos voltados para a viabilização do desenvolvimento cognitivo devem ser pensados de forma a proporcionar apropriação dos conhecimentos formais em detrimento de mera repetição.

Nesta perspectiva, o processo sistematizado de aprendizagem assume um papel preponderante e ativo na formação do sujeito, de forma a se desenvolver cognitivamente e conscientemente, o que implica em uma estruturação lógica das disciplinas escolares. Davydov (1988) argumenta e alerta acerca dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas escolares que, “o conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos.” (DAVYDOV, 1988, p.99)

O alerta de Davydov se refere a inercia da escola em proporcionar a constituição de consciências, de pensamentos teóricos que capacitem os sujeitos à fazerem generalizações realmente científicas, à compreenderem os fenômenos, em contrapartida os métodos de ensino e conteúdos ensinados na escola estagnam na formação de um pensar empírico atrelado a conceitos engessados, argumenta então “o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os conceitos empíricos.” (DAVYDOV, 1988, p.104)

Diante dessa constatação Vygotsky (2017) enfatiza a importância da aprendizagem escolar, da atividade estruturada para o desenvolvimento do psiquismo, que por sua vez incidirá holisticamente nos sujeitos.

“a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento

no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (VYGOTSKY, 2017, p.116)

Tendo como pilares o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico Cultural desenvolveram-se, a partir da década de 1970 do século XX, estudos acerca de uma pedagogia, que não representasse apenas uma tendência, mas que fosse capaz de abarcar os princípios da THC em uma visão crítica da sociedade; que compreendesse dialeticamente as contradições e contextos envolvidos. Ademais, que proporcionasse possibilidades de acesso ao conhecimento científico organizado e sistematizado, como um direito inalienável aos sujeitos. Nascia a Pedagogia Histórico Crítica, tendo como um dos principais mentores o prof. Dr. Dermeval Saviani.

A Pedagogia Histórico Crítica, segundo Dermeval Saviani não se constitui em uma construção finalizada, visto que, seguindo as prerrogativas da THC não se presta a anacronismos, avançando de acordo as mudanças que historicamente vão se constituindo, renovando-se continuamente, a partir da pesquisa científica, sem contudo perder a sua essência.

Busca-se por intermédio do Materialismo Histórico Dialético o delineamento de uma concepção de mundo, de ser humano, de um projeto de sociedade e de Educação na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

A THC afirma que as funções psicológicas superiores procedem das relações entre os homens, trabalho e Cultura, mediadas por artefatos, signos e relações sociais consolidadas ao longo do processo histórico social da espécie humana. Além disso, a THC considera a importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do acesso sistematizado dos sujeitos a um conhecimento científico elaborado cultural e historicamente pela humanidade. Dessa forma, compreendem que a escola representa um papel determinante no processo de apropriação desse conhecimento que explica a realidade objetiva e pode modificá-la, principalmente ao possibilitar vivências diferenciadas que levem à apropriação não apenas dos conhecimentos científicos, mas também dos conteúdos artísticos e filosóficos. Segundo Malanchen (2016),

“o processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a

modificam, suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, entre outras. Desse modo a THC, ao se preocupar com as funções psicológicas superiores, também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da Pedagogia Histórico Crítica.” (MALANCHEN, 2016, p. 187)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o professor vem sendo formado para atuar fazendo uso da prática pela prática. É imprescindível que na prática docente não sejam perdidas as relações o conteúdo, a forma e o destinatário. Disso resulta a importância de uma prática e planejamento pedagógicos construídos a partir da Pedagogia Histórico Crítica. Ressalte-se que a mediação não se centraliza no professor, mas compreende a soma entre o próprio conhecimento, a linguagem e os instrumentos/artefatos utilizados na execução do planejamento, que mediam o processo de desenvolvimento do psiquismo dos alunos e incidem também em mudanças positivas no psiquismo do professor também.

O conhecimento não é neutro, e não é qualquer metodologia que implicará na compreensão de um dado fenômeno proposto e no pensar possibilidades para intervenção na realidade objetiva. É imprescindível que ao se pensar o planejamento se tenha uma concepção de homem, mundo e conhecimento muito bem fundamentadas.

Dessa forma, a formação dos docentes tanto a inicial, como a continuada necessita proporcionar condições objetivas de acesso a um conhecimento científico e práticas que superem as pedagogias relativistas, hegemônicas na sociedade capitalistas. Uma formação que proporcione um olhar crítico sobre a sociedade e o currículo eurocentrado e colonizador de mentes, que posto está em todos os níveis de ensino. Conforme pontua Malanchen (2016, p.219), é necessário imprimir com urgência uma pedagogia revolucionária que “ofereça conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de maneira social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal.”

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília - DF, Brasil: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Brasília - DF, Brasil: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-201912-20.pdf>

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teorica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria Histórico Crítica do Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana**. 5 ed – revista. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai -IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 15, 2013.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte Universitário, 1978

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **O capital**. 13. ed. Livro 1. Rio de Janeiro: Beltrand, 1989. V. I e V. II

MARZARI, Marilene. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davydov**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIESGO, Rudimar. dos Santos. Anatomia da Aprendizagem. In: **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre/RS, Brasil: Artmed Editora, 2016. p. 9–27.

RIOS, Terezinha. Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 15ª ed. São Paulo: Icone, 2017.

Bibliografia complementar

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. DA. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Intermeio: Revista do Programa de pós-graduação em Educação**, v. 16, n. 31, p. 216– 237, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica Tese**. Bauru, Brasil: UNESP/ Bauru, dez. 2011.

ARQUIOLOGIA E A HISTÓRIA NO PEDAGÓGICO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IPANGUAÇU/RB/BR

FRANCISCO JANILDO SOBRINHO

Pós-doutorando em da Universidad de Desarrollho Sustentáble – UDS, janildodejacinto@gmail.com

ERIVANEIDE DOS SANTOS LIMA

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad de Desarrollho Sustentáble – UDS, erivaneide242@gmail.com

RESUMO

Este Artigo apresenta os resultados alcançados com a realização de um trabalho escolar baseado em trilhas e caminhos do turismo local no município de Ipanguaçu/RN/BR, mais especificamente na zona rural, contemplando o Sítio Arqueológico Cachoeirinha que tem marcas de registros indígenas e a Casa Forte de Lagoa de Pedra, constituindo-se em um acervo arqueológico, histórico, turístico e cultural a ser explorado por professores e estudantes da Educação Básica deste município. Objetiva mostrar a importância que tem o “Complexo Turístico” para o conhecimento arqueológico, histórico local e regional, além do estudo social e econômico por meio do trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas Públicas.

Palavras-Chave: Educação Básica, Turismo Local, Sítio Arqueológico.

INTRODUÇÃO

A possibilidade de inserção do estudo do Complexo Turístico Rural de Ipanguaçu/RN/BR, inserindo o Sítio Arqueológico e a Casa Forte nas atividades programadas pelas disciplinas de História e Geografia do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas Públicas do Município de Ipanguaçu/RN/BR demonstra a importância de se ofertar aulas de campo motivadoras e instigadoras do trabalho de pesquisa pelos estudantes a partir das visitas a estes espaços tão enriquecidos de materiais arqueológicos, históricos e informações por muitas vezes deixadas no tempo pelos registros de historiadores e pesquisadores e que são fundamentais para a construção da história do município.

Assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar a importância arqueológica, histórica, antropológica, geográfica, econômica, social e cultural que têm estes locais para a identificação de fatos e registros que ajudam a conhecer melhor e aprofundar estes fatos no sentido pedagógico do ensinar e aprender.

A ideia de realizá-lo surgiu de estudos históricos anteriores que se transformaram em dissertação do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado e abrem espaços para a possibilidade de se terem sítios arqueológicos no município de Ipanguaçu/RN/BR conforme mostram os materiais encontrados. Os mesmos foram descobertos durante a realização de atividades do Projeto de utilização de atividades do turismo rural enquanto instrumento de aprendizagem e aguçamento da curiosidade e do despertar para o estudo de pesquisa na coleta de materiais com características arqueológicas que contribuem para o conhecimento da formação histórica dos espaços geográficos e da história da formação social, política, econômica e cultural do município e os demais que se encontram localizados na chamada Ribeira do Açú/RN/BR e, conseqüentemente, do Estado do Rio Grande do Norte.

A questão problematizadora que deu origem à proposta de realização de um projeto que contemple as possibilidades na realização de aulas de campo usando como estratégia o Complexo Turístico de Ipanguaçu/RN/BR não explorado, até que ponto é possível adotar o Turismo Rural enquanto estratégia pedagógica do ensinar e aprender Arqueologia e História com estudantes de 6º ao 9º ano e Ensino Médio no Município de Ipanguaçu/RN/BR?

Nesta perspectiva e, tomando como referência a curiosidade investigativa que proporcionou aos autores deste trabalho pensar e concretizar atividades didático-pedagógicas é que foi traçado um mapa com roteiro turístico-cultural para visitaçaõ e estudos sobre como se deu a colonizaçaõ e formaçaõ da história do Município de Ipanguaçu/RN/BR, da região do Vale do Açu/RN/BR e do Estado do Rio Grande do Norte.

Por se tratar da apresentação dos resultados de um trabalho pedagógico que se realizou na disciplina de História e que se tornou mais consistente a partir de uma pesquisa que culminou em uma dissertação de mestrado, aponta-se como desenho metodológico o paradigma qualitativo-interpretativista com enfoque histórico-arqueológico dentro de uma linha de pesquisa específica das Ciências Humanas e Sociais, tendo como ponto basilar as questões históricas, geográficas e arqueológicas da região e a dimensão pedagógica deste tipo de turismo.

A grande contribuição, no entanto, está no caráter pedagógico do trabalho realizado com estudantes, coordenado por um docente que recebe apoio das Escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu/RN/BR para desenvolvê-lo e que poderá fazer com que outros olhares, principalmente de arqueólogos, se voltem para esta região que também tem muito a oferecer para a compreensão da história dos povos que aqui habitavam e que registravam sua história e seu modo de viver por meio de marcas deixadas em rochas e outros materiais que estão sendo descobertos de forma gradativa.

METODOLOGIA

Definidos os espaços que seriam utilizados como roteiros para a realização das aulas de campo, observando-se a pesquisa qualitativa-interpretativista com enfoque histórico-arqueológico dentro de uma linha de pesquisa específica das Ciências Humanas e Sociais, iniciaram-se os primeiros diálogos com a equipe pedagógica das Escolas Públicas do Município de Ipanguaçu/RN/BR das duas redes Estadual e Municipal, para que fosse apresentada a proposta de trabalho pedagógico que pudesse contribuir com os estudos históricos dos estudantes da Educação Básica, principalmente dos anos/séries escolares compreendidos de 6º ao 9º ano ao ensino médio.

Dessa forma, incluir-se-ia nos roteiros turístico pedagógico: a Casa Forte localizada em Lagoa de Pedra, o Sítio Arqueológico localizado no Sítio Cachoeirinha e a Lagoa de Ponta Grande. Entretanto, neste trabalho serão

apresentadas atividades desenvolvidas com algumas Escolas Públicas do Município que realizaram estudos na Casa Forte próxima à Lagoa de Pedra, no Sítio Cachoeirinha e na Lagoa de Ponta Grande, por apresentarem relação estreita com os achados arqueológicos da história da colonização da Ribeira do Açu/RN/BR.

Proposta aceita, partiu-se para as possibilidades de execução e definição de papéis no projeto: o que seria de responsabilidade das escolas e o que seria de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ipangaçu/RN/BR/ através da Secretaria Municipal de Educação. Às escolas caberia o acompanhamento sistemático do projeto e à Secretaria Municipal de Educação caberia a oferta de infra-estrutura necessária, incluindo a locomoção.

Iniciava-se o trabalho pedagógico por meio da definição e elaboração dos instrumentos que subsidiariam os estudantes durante a visita aos locais que compõem o roteiro turístico com a mediação do professor: questionários com perguntas abertas e fechadas a serem respondidas pelo professor e observação in loco, com registros em diário de campo, a fim de que se pudesse produzir os relatórios – procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos – que seriam apresentados por meio de Seminários para as demais turmas das escolas, motivando-os a participarem da atividade proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Arqueologia e a história: possibilidades para o trabalho educativo por meio do turismo rural

A história registra fatos que, quando pesquisados documentos como Cartas Patentes registradas na época da colonização da Capitania do Rio Grande, demonstram a possibilidade de ter sido em Lagoa de Pedra, espaço pertencente ao município de Ipangaçu/RN, o local onde começou a colonização da região conhecida como a Ribeira do Açu/RN pela existência de marcas e registros arqueológicos que demonstram haver existido uma grande ocupação indígena em locais pertencentes a esta área geográfica.

Suas considerações sobre a terra visitada dão conta de que as informações repassadas têm relação estreita com a localização geográfica da região do Vale do Açu/RN/BR, citando, inicialmente, o rio que recebe a denominação Açu/RN/BR, que quer dizer “Grande”:

Este rio também chamado de Otshunogh, penetra, no continente em direção ao Austro numa distância de mais de 100 milhas. A uma distância de mais de vinte e cinco milhas do litoral, acha-se o grande lago Bajatagh, com grande quantidade de peixes. À esquerda deste, em direção ao nascente, acha-se outro chamado de Igtug, pelos indígenas, mas ninguém penetra nele, por causa dos peixes que mordem e são muito inimigos do homem. A este fica adjacente ao vale Kuniangeya, tendo comprimento de 20 milhas e a largura de duas. Atravessa-o o rio Otshunogh, abundante de peixes: aí se encontra grande abundância de animais silvestre. (MARCGRAVE,1942,apud AIRON, 2010, p.13)

O contexto ora apresentado situa a problemática da pesquisa fundamentada nas informações dadas por Jorge Marcgrave, que demonstram que as terras por ele descritas são relativas à região do Vale do Açu/RN/BR, uma vez que o rio a que ele se refere é o rio Açu/RN/BR, o lago Bajatagh é a Lagoa do Piató localizada em Açu/RN/BR e o outro lago descrito como Igtug, refere-se à Lagoa de Ponta Grande localizada no município de Ipanguaçu/RN/BR, onde se situa uma casa com características de Casa de Fazenda ou Casa Forte, distante uns 6 Km do Sítio Arqueológico de Cachoeirinha, que tem inscrições feitas nas próprias pedras e que podem ter sido feitas pelos índios habitantes da Ribeira do Açu/RN/BR.

Estudos realizados por MONTEIRO, SUASSUNA & MARIZ, MOURA, MEDEIROS, CASCUDO, TAVARES DE LYRA, entre outros, instigam e aguçam a curiosidade para que se averigüe as questões concernentes à formação de uma região que sempre apresentou grande acervo histórico, arqueológico, econômico e cultural no Rio Grande do Norte e que necessita de novos olhares sobre esta realidade, ampliando os estudos já realizados e produzindo novos estudos que colaborem para que a história do povo da Ribeira do Açu/RN/BR seja mais bem conhecida.

Insere-se, portanto, nesse contexto, a proposta de se desenvolver atividades pedagógicas que possam incentivar os estudantes a se interessarem cada vez mais pela história local e Arqueologia por meio do turismo rural, instrumento pouco difundido na região e no município de Ipanguaçu/RN/BR e que pode se constituir em ferramenta do trabalho pedagógico escolar para oportunizar aos estudantes uma série de atividades que contribuem para aguçar o espírito investigativo e a construção do conhecimento em uma perspectiva analítico-crítica.

Questões que nortearam as primeiras ideias de proposição de realização da pesquisa para desenvolvimento de um trabalho em nível de mestrado

ganharam forma e passaram a ser discutidas em sala de aula, surgindo, daí, a proposta de programar aulas de campo para melhor estudar as potencialidades históricas, arqueológicas, culturais, econômicas e pedagógicas do material disponível em abundância no quadrante conhecido como a Ribeira do Açú/RN/BR no espaço compreendido entre Açú/RN/BR e Ipanguaçu/RN/BR, definido nos estudos de Jorge Marcgrave que a descreve como sendo uma região que tem um grande rio: o rio Açú/RN/BR, um lago também grande - o lago Bajatagh, que é a Lagoa do Piató localizada em Açú/RN/BR e um lago descrito como Igtug, que se refere à Lagoa de Ponta Grande, localizada no município de Ipanguaçu/RN/BR.

Turismo rural de Ipanguaçu: possibilidades para o trabalho pedagógico

A experiência pedagógica vivenciada com os estudantes do ensino fundamental e médio das Redes Públicas: Estadual e Municipal de Ipanguaçu/RN/BR com a realização de aulas de campo inseridas no Projeto: **“Turismo rural de Ipanguaçu: Possibilidades para o Trabalho Pedagógico”** constou de um processo didático-pedagógico compartilhado com o setor pedagógico das escolas, pais e estudantes para se conseguir a adesão ao mesmo.

Algumas etapas foram cumpridas, desde a sua elaboração até a execução e culminância que se deu com a apresentação dos resultados obtidos por meio de Seminários.

Neste artigo estão relatados de forma sucinta alguns momentos que foram registrados durante a execução das aulas de campo nos diversos espaços que estão selecionados na composição do Roteiro Turístico Rural de Ipanguaçu:

Aula de Campo na Serra do Cuó, localizada na comunidade de Luzeiro-Ipanguaçu/RN/BR, com os Educandos da Escola Municipal Maria da Salete Ribeiro-Centro-Ipanguaçu/RN/BR.

A aula de Campo realizada com os estudantes de 6º ao 9º ano para a Serra do Cuó objetivou estudar conteúdos da área da Geologia, Geografia, História e Meio Ambiente, dando continuidade à proposta de inserir o Turismo Rural no trabalho pedagógico escolar do município de Ipanguaçu/RN/BR. Seguindo a mesma metodologia aplicada as aulas realizadas com outras escolas, os estudantes receberam explicações do professor e observaram o

espaço e a formação geológica da Serra, sua localização geográfica, a importância histórica da Serra para a região, a preservação do espaço com sua fauna e flora, enfim, todo potencial pedagógico que a Serra tem a oferecer.

Como resultado do trabalho foi promovido um Seminário Integrador e apresentado Painel com fotos e registros feitos por professores e estudantes.

Escola Municipal Maria Salete Ribeiro- Centro Ipanguaçu/RN/BR, Estudo sobre a Casa Forte localizada em Lagoa de Pedra

Atividade semelhante ao que foi proposto para os estudantes do ensino médio da Escola Estadual Joao Francisco da Costa, só que os estudantes que participaram desta vez eram de turmas de 6º ao 9º ano. Por isso foram trabalhados os mesmos conteúdos: História do Rio Grande do Norte e do Brasil, Geografia em relação a ocupação espacial, Meio Ambiente pela importância da preservação da mata existente, a ocupação portuguesa, a preservação de indígenas na região e o coronelismo. O produto final da atividade aconteceu com um Seminário Integrador.

Estudo sobre a Casa Grande do Major Montenegro localizada na Comunidade de Picada - Participação dos estudantes da Escola Estadual João Francisco da Costa – Comunidade de Arapuá – Ipanguaçu/RN/BR.

Esta atividade foi coordenada pelo professor e estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio da Escola acima citada e foi programada dentro do Mini-Projeto:

CONHECENDO OS PONTOS HISTÓRICOS DE IPANGUAÇU/RN/BR, durante o mês de **Agosto do ano de 2015**. A Escola beneficiada com esta ação foi a **Escola Estadual João Francisco da Costa**, localizada em Arapuá na cidade de Ipanguaçu/RN/BR, com a visita à Casa Grande do Major Montenegro foi providencial para que o entendimento da visita a outros espaços pudesse ser acompanhada de uma melhor compreensão, uma vez que foi a presença dos portugueses na região que levaram os indígenas ao desaparecimento, por meio do extermínio das tribos que viviam nessa região.

Após apresentar a proposta aos estudantes montou-se o cronograma de atividades e se decidiu que os resultados seriam apresentados pelos estudantes da 1ª série em uma turma de 8º ano e os estudantes da 2ª série

apresentariam para estudantes do 9º ano da mesma escola, em forma de Seminário. Aos estudantes da 3ª série do ensino médio foi determinada a função de redigirem o Relatório de todo processo para apresentarem para toda a escola. Foram trabalhados conteúdos de História do Rio Grande do Norte e do Brasil e Geografia em relação a ocupação espacial, Meio Ambiente pela importância da preservação da mata existente, a ocupação portuguesa, a presença de indígenas na região e os possíveis materiais arqueológicos aí existentes, a Escravidão no Município de Ipanguaçu/RN/BR e o Coronelismo, uma vez que a visita da aula de campo realizou-se na Casa localizada em Lagoa de Pedra e sobre ela Sobrinho (2015) afirma:

É possível que Maria Cesar tenha construído a Casa Forte ou Fazenda de Lagoa de Pedra em Ipanguaçu/RN, pela quantidade de escravos que tinha em seu poder, e a um detalhe na Casa que chama atenção: o quarto escuro ou de castigo, como é conhecido hoje pela comunidade onde está situada a mesma, que seria destinada ao castigo dos escravos.

Outros fatos históricos foram abordados durante a aula de campo num lugar tão rico de detalhes e informações que são complementadas pelos conteúdos curriculares propostos nos livros didáticos.

O valor pedagógico da atividade refletiu-se durante a socialização feita pelos estudantes do ensino médio em duas turmas: de 8º e 9º anos. A aprendizagem da importância que tem os pontos históricos de Ipanguaçu/RN/BR e a necessidade de se manter viva essa história que deverá ser transmitida para as novas gerações proporcionou a todos um compromisso acadêmico de fazer com que os municípios conheçam e passem também a valorizar o potencial histórico e turístico do município, numa visão interdisciplinar.

É por meio dos estudos realizados nesta casa que se pode ver a possibilidade de, além de existirem escravos negros, pode ter havido também a tentativa de escravização dos indígenas para o trabalho da Casa Forte, já que os registros feitos por eles na região de Lagoa de Pedra demonstram traços de uma história de lutas pelo domínio do espaço existente e que foi invadido pelos Portugueses e Espanhóis. Ressalta-se também a importância desse espaço geográfico que contém material arqueológico que muito podem contribuir para uma melhor compreensão da história da colonização da região e, conseqüentemente, da vida dos índios que aqui habitavam.

Com a visita dar-se-ia uma visão mais analítico-crítica da situação vivida pelos povos indígenas, seja na sua história, propriamente dita, seja nas descobertas arqueológicas advindas dos fatos acontecidos em função

das frequentes batalhas travadas entre os chamados colonizadores e os verdadeiros donos da terra.

Visita de estudo na Casa Forte localizada em Lagoa de Pedra – Participação dos Alunos do Ensino Médio da Escola Estadual João Francisco da Costa – Ipanguaçu/RN/BR

As atividades do Projeto tiveram continuidade com uma aula de campo para estudantes do Ensino Médio, como segunda atividade proposta para a Escola Estadual João Francisco da Costa e foram trabalhados conteúdos relacionados à: História do Rio Grande do Norte e do Brasil, Geografia em relação a ocupação espacial, Meio Ambiente pela importância da preservação da mata existente, a ocupação portuguesa, a presença de indígenas na região e o Coronelismo. O produto final da atividade aconteceu com um Seminário Integrador. Mais uma vez, o ponto basilar da atividade era a preparação para que se fizesse a relação entre a Casa Forte, a Lagoa de Pedra e o Sítio Arqueológico Indígena ali existente.

Estudo sobre a Casa Forte Localizada em Lagoa de Pedra – Escola Municipal João Targino Nobre – Comunidade de Língua de Vaca – Ipanguaçu/RN /BR

Dessa vez, a atividade proposta se inseriu em um projeto maior da Escola: “CULTURA E IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”, cuja culminância aconteceu no dia **29 de março de 2012**, com o objetivo de “Valorizar a cultura Afro-Brasileira local para conhecer melhor a comunidade em relação às etnias, resgatando valores e costumes, bem como as contribuições sócio-culturais dessas etnias para a comunidade. Com esse projeto a Escola colaborou para que o município ganhasse o **Selo Unicef**.”

Os aspectos teórico-metodológicos da atividade seguiram a mesma proposta que já vinha sendo trabalhada com as outras escolas: preparação do projeto, aula de campo e realização de Seminário para apresentação dos resultados e produção de relatórios.

Sítio Arqueológico de Cachoeirinha –Luzeiro- Ipanguaçu/RN/BR

Fotografias 1: Gravura zoomorfica



Fotografia 2: Gravura de Ema



Fotografias 3: Gravura Antropomórfica



Fotografia 2: Gravura de Gravismo



Fonte: SOBRINHO, F. Janildo, 2019, p. 24

Fotografia 5: Inscrições Itacoatiaras



Fotografia 6: Inscrições Itacoatiaras



Fonte: Moura, 2013 apud SOBRINHO, F. Janildo, 2019, p. 95

A historiografia do Rio Grande do Norte, bem como a arqueologia, mantém estreita relação com o trabalho realizado no espaço do Turismo Rural de Ipanguaçu/RN/BR, para estudantes das Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio, ligado às questões de posse de terras, de povoamento, colonização, formação histórica e registros arqueológicos do Rio Grande do Norte.

São essas questões de posse de terras, povoamento, colonização, formação histórica e registros arqueológicos que remetem à indicação de quem seriam os verdadeiros donos da terra da Capitania do Rio Grande do Norte: os indígenas, que merecem referência sobre sua organização, costumes e relação com os colonizadores na região da Ribeira do Açu/RN/BR, especificamente.

O atual Estado do Rio Grande do Norte era, na época da colonização, habitado por numerosas tribos indígenas, filiados aos Tapuias e Tupi-Guarani, de acordo com as informações de historiadores regionalistas tradicionais como ESTEVÃO PINTO, LUÍS DA CÂMARA CASCU DO E TARCÍSO MEDEIROS.

Essa divisão em dois grupos, feita pelos primeiros estudiosos, objetivava reunir os indígenas em quadros sistemáticos, observando inicialmente os caracteres linguísticos e de certo modo, também as semelhanças culturais notadas.

O grupo Tupi incluía as tribos que utilizavam idioma semelhante ao falado ao longo da costa oriental, e tinham costume e hábitos comuns à maioria dos indígenas que habitavam aquele trecho da costa brasileira.

Já o grupo dos Tapuias, era constituído por bandos que habitavam o interior e usavam uma língua que por ser diferente era chamada de "língua travada", considerados como bárbaros. Distanciavam-se dos Tupi tanto do ponto de vista ético como do linguístico.

O litoral do Rio Grande, entre a Paraíba e o Ceará, era habitado pelos Potiguares do grupo dos tupi, enquanto o interior era o habitat dos Cariris e Tarairius, do grupo dos tapuias, estendendo-se no sertão nordestino, desde o rio São Francisco até o rio Parnaíba.

Os primeiros contatos do homem branco (Espanhóis, Franceses e Portugueses) com os índios da região, foram feitos com Potiguares que habitaram o litoral. O conhecimento com outros grupos só ocorreu, quando se desenvolveu o processo de interiorização do povoamento, destacando-se nesse contexto os Cariris, ou Kiriris e Tarairius, estes últimos, moradores das terras que margeiam o rio Açu/RN/BR, que atravessa e divide o Estado em duas áreas (MEDEIROS,1985).

Tarcísio Medeiros (1985) usando como fonte FREI VICENTE DO SALVADOR (História do Brasil, 1500-1627), além de anotações de Capistrano de Abreu, informa que podem ter sido os Cariris os primeiros habitantes do litoral do Brasil no Nordeste, empurrados para o interior pelos Potiguares, antes da chegada dos Europeus.

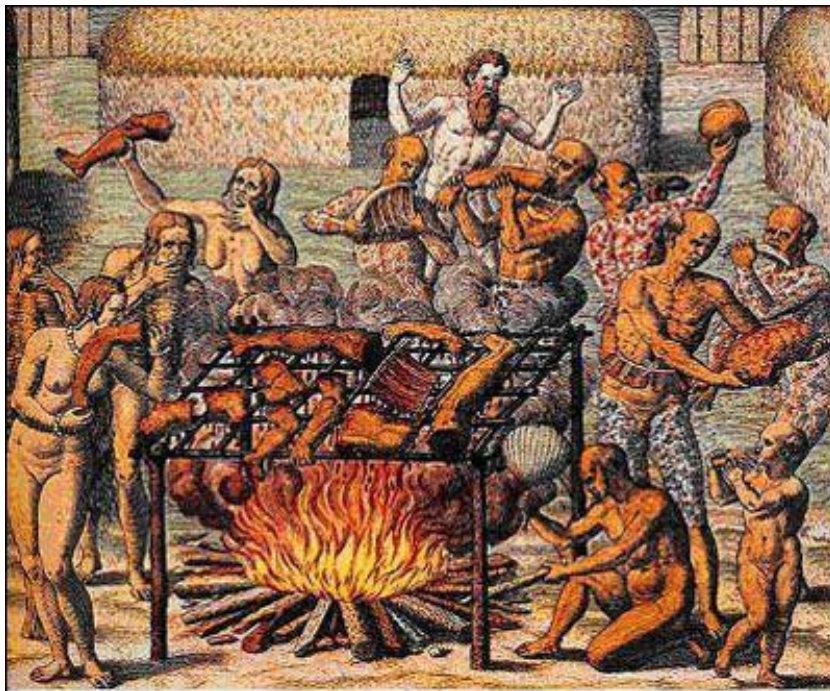
Para o conhecimento dos Tapuias da região do Açu/RN/BR, merece destaque como referência bibliográfica, entre outros, o trabalho de OLAVO DE MEDEIROS FILHO sobre **os Índios do Açu e Seridó**, que tomou como fontes os documentos do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte e os escritos dos cronistas flamengos (Elias Herckman, Roulou Barro, Piso Marcgrave, Baleu, Nieuhof) para recuperar a história desses índios, seus usos e costumes.

Moura (2003, p. 62) afirma serem os tapuias e os tupis “índios canibais” com costumes bem estranhos para nós: os tupis, por exemplo, mantinham “cativos os inimigos capturados vivos para serem sacrificados num grande banquete, numa festa ritualística”. Já os tapuias, tinham a cultura de, quando morria um dos seus, fazer a divisão das partes do corpo entre os parentes. Interessante era como eles faziam esta partilha: “As fatias mais importantes (como a cabeça) eram dadas aos familiares mais próximos. Os ossos e os cabelos eram expostos ao sol ou torrados a fogo, depois triturados e misturados nas comidas e bebidas”.

A tribo dos tarairiús também se alimentavam dos corpos dos parentes num ritual de canibalismo funerário, bem como dos corpos dos inimigos, sendo que estes últimos eles comiam com voracidade e demonstração de fúria, depois de assados numa fogueira.

FREI VICENTE DE SALVADOR (apud MOURA, 2003, p. 62) disse que os índios do Brasil eram “todos de cor castanha, sem barba e só se distinguem em serem uns mais bárbaros que outros”. Os mais agressivos eram os tapuias, “dos quais há muitas castas de diversos nomes, diversas línguas, e inimigos uns dos outros. [...] não há animal ou fera que coma outra de sua espécie, como estes alarves, que comem uns aos outros, os parentes aos parentes, pais e mães aos filhos, e os filhos aos pais e mães...”

Antropofagia – Ritual de Canibalismo



Fonte: SÓ HISTÓRIA, 2009 apud SOBRINHO F. Janildo, 2019, p. 55

Do ponto de vista da historiografia regional sobre o mesmo tema, vale destacar os estudos de AFONSO DE TAUNAY, CARLOS STUDART, pai e filho, e TOMÁS POMPEU SOBRINHO, que trazem grande contribuição para o conhecimento dos indígenas do Ceará e Nordeste Brasileiro.

Uma das informações mais antigas (1607) sobre os Tapuias na Capitania do Rio Grande, provavelmente de um dos padres da região, refere-se a duas nações com grande número de gente, moradores do interior, muito distante do litoral (MEDEIROS FILHO, 1984).

Inimigos dos Portugueses e dos tabajaras, divididos em diversas tribos diferentes tantos pela língua como pela denominação, os tapuias tinham como nações mais importantes os Cariris e os Tarairius.

A região do Açu/RN era habitada por índios tapuias da nação Tarairius, cuja aldeia principal, chefiada por Jandui, ficava em local conhecido como “Fura Boca”, distante meia légua da cidade de Açu/RN.

Sobre os Tarairius, CARLOS STUDART FILHO informa que eram grandes andarilhos, passavam, o tempo ao léu, não possuindo aldeias ou lugares certos para fixação de moradias. Suas casas eram apenas simples abrigos

contra o sol e a chuva. Viviam mais da caça, da pesca e da colheita, procurando as praias na época do caju.

Por outro lado há outras informações de que, no território habitado pelos os Janduias, Paiacus, Canindés, Jenipapos e outros, foram encontrados vasos de pedra polida e resistente, relativamente pesados o que significa que não eram tão atrasados.

Com relação ao seu nomadismo a explicação deixada pelos Holandeses era que se devia ao fato deles viverem, por esse tempo em plena guerra, não lhes sendo possível, como observa POMPEU SOBRINHO, que conduzissem consigo potes, pilões e outros utensílios difíceis de serem transportados (MEDEIROS FILHO,1984).

É conveniente ressaltar que esse grupo vivia em terras sujeitas, em geral, as secas, o que os forçava muitas vezes a viajar dois ou três dias em busca de água. As condições pouco favoráveis da região impeliam, em consequência, às migrações, que muitas vezes motivavam a separação do grupo.

Descrevendo os hábitos alimentares dos tapuias, HERCKMAN informa que os mesmos levavam uma vida “inteiramente bestial e descuidada”. Não semeiam nem plantavam, nem procuram fazer provisão de viveres.

NIEUHOF deixou informações sobre as plantações de mandioca que faziam, que constituía sua alimentação, além de frutos, raízes, ervas, animais selvagens e mel silvestre recolhido do oco das árvores.

O peixe também fazia parte da alimentação dos índios da região, informando BARLEU que, “quando trovejava e sobrava fortemente o vento, havia uma abundantíssima pescaria de peixes na lagoa Bajatach” (atual Piató) (MEDEIROS FILHO,1984).

MARCGRAVE confirma essa informação com o registro de que quando os rios transbordavam nas invernações de Março e Abril, os índios apanhavam tantos peixes que era difícil a sua condução para os acampamentos.

Passada a época dos temporais, voltavam-se para as atividades agrícolas, plantando o milho, abóbora e legumes vários.

A atual região do Açu/RN, território do rei Jandui e sua gente eram, conforme as informações de MARCGRAVE, “muito ameno e suficiente para fornecer alimento aos homens”. A região era rica não somente em animais silvestres como em frutas, existindo uma grande variedade que servia de alimento aos seus habitantes.

Esse é o indígena da região do Açu/RN, que depois de 1662 começou a se rebelar contra os colonizadores, num conflito de longa duração, para o

qual o governo recorre aos Paulistas para combater o que ficou conhecido na história como a “Confederação dos Cariris”.

CASCUDO explica o início desse movimento como consequência das constantes capturas dos indígenas pelos colonos, para fazer o trabalho dos escravos, uma vez que não tinham recurso para aquisição dos negros. Essa escravidão, à revelia do Governo geral, ocorria em estado latente, esperando o colono que o Governo decretasse uma guerra justa contra certas tribos. Para tantos as provocações em séries que sofrem os índios vão empurrando-os para a rebeldia armada, depredadora, que justificaria juridicamente decretação de uma guerra justa.

Nesse contexto a Ribeira do Açu/RN é a área considerada mais perigosa, com a concentração dos Janduis que se movimentam hostilmente contra colonos. Açu/RN tornou-se o foco dos combates, para lá se dirigindo **Domingos Jorge Velho**, o terço dos Paulistas, até chegar a vez de **Bernardo Vieira de Melo**, que em Abril de 1696, funda pessoalmente o Arraial de Nossa Senhora dos Prazeres do Açu/RN. Somente então, volta lentamente a paz na capitania (CASCUDO,1955).

Tratando-se especificamente da região da Várzea do Açu/RN, aqui habitavam os Tarairius que se espalhavam do Ceará ao rio São Francisco. Segundo Jacob Rabbi, o acampamento principal do rei Janduí ficava localizado no rio Otschunogh (Açu), cujo vale recebia o nome de Kuniangeya. Nas laterais do rio, nas proximidades daquele acampamento ficavam as lagoas Bayatagh (Piató) e Igtug (Itu, ou Ponta Grande). Segundo o relato dos antigos cronistas, os tapuias ocupavam as terras do Sertão Semiárido do Nordeste. A Capitania do Rio Grande era o epicentro do domínio dos tarairiús, que ali habitavam nas bacias dos rios Açu/RN, Apodi e respectivos afluentes.

Fotografia 7: Lagoa de Piató III (Ipanguaçu/RN)



Fotografia 8 - Lagoa de Itú, ou Ponta Grande



FONTE: MAPCARTA, [200?] apud SOBRINHO, F. Janildo, 2019, p. 58

Nesse contexto histórico, podemos questionar: Como fomos colonizados? Essa pergunta todo estudioso, sobretudo do período da Capitania, ou fase de colonização Portuguesa, tem procurado responder de forma satisfatória, capaz também de resolver se houveram bons ou indiferentes propósitos na administração de Portugal, por 322 anos, no Brasil.

Várias explicações, pró e contra, têm sido dadas, todas ao sabor de interpretações diversas, quer quanto à aplicação do fato histórico à época em que ocorreu; quer resultante da aplicação do direito vigente ao tempo das Ordenações Manuelinas e Filipinas; senão um meio extremo e necessário para conservar a terra descoberta a qualquer preço, a qual, se ocupada por ato de conquista de outra nação, esta poderia adquirir o domínio definitivo pela regra do *jus gentium* advinda do Direito Romano, então vigente entre as nações.

O Rio Grande, conhecido a princípio pelo nome de rio dos Tapuias, mais tarde pelo de Potengi, finalmente de Capitania do Rio Grande, a cinco graus da linha equinocial, era, antes da conquista e soberania Portuguesa, o ponto convergente dos que navegavam d'além mar, especialmente desses aventureiros que, abastecendo-se com os Índios Potiguares do que precisavam, seguiam depois seu destino pelas costas do Brasil; senão o melhor abrigo de todas as naus e caravelas, batidas pelos temporais, desgarradas, à deriva, para reparo de suas avarias, agudas e reabastecimentos, trazidos em face dos ventos e correntes marítimas peculiares à região.

Da divisão do Brasil em Capitanias coube o que seria a do Rio Grande, depois do Norte, um quinhão de cem léguas a ser dividido entre JOÃO DE BARROS, Feitor da Casa de Mina e da Índia, com honras de desembargador, renomado historiador e intelectual renascentista, e AYRES DA CUNHA, fidalgo vitorioso na Índia e comandante de esquadra que patrulhava as águas do Atlântico perseguindo corsários e flibusteiros.

Segundo NESTOR LIMA, foi levantado um arraial à margem esquerda do rio Açu a uma distância de seis léguas ao norte da atual cidade do mesmo nome, subsistindo o topônimo ARRAIAL.

As terras doadas, medindo quinta léguas em quadra, principiavam da embocadura do rio das Conchas, um dos braços do Açu/RN, até a lagoa do Piató; daí, tomando a direção do nascente, com outras quinze léguas; declinando a reta para o norte, atingido o litoral em um marco de pedra, localizado um pouco acima do lugar Caiçara de Touros/RN.

Pelo histórico de uma sesmaria concedida aos 3 de Março de 1676, no governo de Antônio Vaz Gondim, a Domingos Fernandes de Araújo e

outros heréus, verifica-se que na Ribeira do rio Açu já fora concedida uma outra data, anteriormente, cujo beneficiário foi o capitão Teodósio da Rocha. Infelizmente, na documentação existente no nosso Instituto Histórico, relativo às datas e sesmarias não restaram referências à concessão feita a Teodósio.

Voltando à data e sesmaria concedida em 1676, media a mesma trinta e cinco léguas de extensão, por seis de largura, no rio Assinum (como então era denominado o rio Açu), repartida entre os beneficiários Domingos Fernandes de Araújo, Manoel Afonso Fragoso, capitão Gonçalo Leitão Arnosso, Bento da Costa de Brito, alferes Manoel de Amorim, alferes António Lopes Lisboa e o alferes Luiz Brito Bezerra. Tocaram, pois, a cada beneficiário, cinco léguas de comprimento, com a largura de seis léguas.

A experiência constatou, em bem pouco prazo, que a concessão de imensas áreas, a título de data e sesmaria, a um reduzido número de favorecidos, não correspondia aos anseios de “aumentar-se a fazenda real”. Além do mais, tal política gerava insatisfação nos criadores, que desejavam expandir seus rebanhos e que, para tal, pretendiam a aquisição de terras, deparando-se com as mesmas em poder de um reduzido número de proprietários.

Em 2 de julho de 1689, já o senado da Câmara de Natal encaminhava à metrópole uma “Instrução e Memorial”, em que arrazoava:

[...] e há sujeito que possui vinte, e trinta léguas, sem ter cabedal para as povoar e alguns moradores desta Capitania estão sem ter nenhuma, e demais disto há uma grande confusão nas demarcações, e domínios, de que resultam dúvidas nesses sertões donde por estar distante o governo, e justiça, se averiguam as pelouradas: e tem por essa causa procedido muitas mortes, o que sua Majestade por serviço de Deus deve evitar, mandando que o ouvidor geral destas capitanias, e ministro que for servido tome conhecimento desta matéria, vendo as terras que há, e repartindo-as respectivamente pelas pessoas desta Capitania que tem servido a sua Majestade com tanto desvelo, á sua custa em toda esta guerra do gentio bárbaro, e está atualmente suprimindo com suas fazendas; tirando-se das pessoas que das mais Capitanias as tem pedido, pois não parece razão que a maior parte desta, a esteja defendendo, derramando sangue e continuamente com as armas na mão, havendo muitos que perderam as vidas, e o mais tudo quando possuíam, com que estão todos em miserável estado, e com estas terras os pode sua Majestade premiar, e não permitir que as logrem aqueles que vivem em outras partes abastados de bens sem as deferem como os mais e deste modo não lograrão uns tudo

e outros nada, sendo todos vassallos. (MADEIRO FILHO,1984, p.100)

Cumprindo instruções superiores, publicou-se um bando, em que se determinava a demarcação, medição e povoamento das datas e sesmarias. Exigia a Corte a observância da taxa máxima de três léguas de extensão, por uma de largura, conforme a limitava o respectivo regimento em vigor.

Finalmente, a carta régia de 20 de novembro de 1699 estabeleceu que o excesso das três léguas de terras, por uma de largura, ou légua e meia em quadra, seria novamente distribuído com as pessoas que o denunciasses, exceto se o proprietário houvesse efetivamente povoado e cultivado os seus latifúndios.

Tal providência abriu margem a que centenas de requerimentos fossem encaminhados aos Capitães-Mores, eficazmente o povoamento dos sertões

Começava a surgir a Ribeira do Açú/RN e sua relação histórica com regiões circunvizinhas, entre as quais se inseria Macau/RN, pois, em 1605, Matias e Antônio de Albuquerque receberam uma sesmaria, doada por seu pai, Capitão-Mor do Rio Grande, Jerônimo de Albuquerque, que abrangia a região que futuramente pertenceria a Macau/RN. Porém só foram exploradas as salinas naturais de Galinhos/RN e Guamaré/RN, identificada nos mapas do Brasil do século 17 como as “Grandes Salinas”.

Esta Ribeira localiza-se no interior da Capitania do Rio Grande e é citada por Marcgrave que fala do Lago Bajatagh mencionado como sendo a presente Lagoa do Piató, próximo à cidade do Açú/RN e estende-se até a nascente de Bajatagh, onde encontramos a Lagoa de Itu, ou Ponta Grande, localizada na propriedade rural que pertenceu à família Montenegro em Ipanguaçú/RN/BR. A descrição supra foi escrita antes do ano de 1644.

No trabalho de dissertação da pós-graduação stricto sensu, foram entrevistados 4 (quatro) pessoas ligadas à pesquisa histórica e local que, quando questionadas sobre o conhecimento do Sítio Arqueológico de Cachoeirinha tiveram o seguinte posicionamento:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sair da “zona de conforto” pedagógico nem sempre é fácil, pois exige do professor e dos estudantes um compromisso bem maior com a prática do ensinar e do aprender cotidianamente, no entanto, os benefícios que podem advir quando se sai desta zona podem ser fundamentais para a aprendizagem significativa e de qualidade.

A opção de deixar essa zona de conforto pedagógico se deu a partir do momento que se fez opção por inserir, no programa da disciplina História Geral e do Brasil, o projeto de realização do **Turismo Rural Pedagógico**, para oportunizar aos estudantes de 6º ao 9º ano e do ensino médio das Redes Estadual e Municipal de Ipanguaçu/RN, vivenciarem a experiência de participarem de aulas de campo seguindo um roteiro turístico que lhes possibilitaria aprender, além dos conteúdos específicos da disciplina que constam nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a história da colonização da Ribeira do Açu/RN e de como se deu a ocupação dos espaços habitados pelos índios Janduí e outras tribos que habitavam neste espaço e que tiveram que dividir este espaço com Europeus que aqui estiveram, mesmo antes da chegada de BERNARDO VIEIRA, fundador da cidade de Açu/RN.

Posto estas considerações e realizado o trabalho com a execução das atividades previstas no Projeto **“Turismo Rural de Ipanguaçu: Possibilidades para o Trabalho Pedagógico”**, chega-se às seguintes conclusões:

1. A história local insere-se em um contexto mais amplo e contribui para a compreensão da história regional e nacional;
2. Realizar aulas de campo oportuniza aos estudantes a vivência de uma aprendizagem interativa e significativa;
3. O Turismo Rural de Ipanguaçu/RN se constitui em uma estratégia rica de possibilidades de ensino e aprendizagem e deve ser usado pelos professores das Redes Públicas Estadual e Municipal para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes de 6º ao 9º ano e ensino médio.
4. O Complexo Turístico é importante para a ampliação do conhecimento arqueológico e histórico numa perspectiva interdisciplinar enquanto instrumento de aprendizagem significativa e aprofundamento dos saberes sobre a história local e regional;
5. A disseminação dos estudos arqueológicos é também papel da escola e dos professores que precisam enxergar a potencialidade desta área do conhecimento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de crianças e jovens.

Enfim, pode-se afirmar que esta atividade deverá ter continuidade e ser ampliada, a fim de que não somente os estudantes de Ipanguaçu/RN, mas os estudantes da Região do Vale do Açu/RN tenham acesso a este acervo

histórico e arqueológico tão importante para o conhecimento da história e formação dos povos da Ribeira do Açu/RN.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luiz da Câmara. **História da República no Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Edições do Val Ltda, 1965.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. Natal/RN: EDUFRN, 2000.

SOBRINHO, Francisco. Janildo. **Dos Donos da terra à Ocupação Portuguesa: a Ribeira do Açu/RN no Século XVII**: Um Avanço na Educação Contemporânea, Dissertação de Mestrado. Asunción/Py: UNASUR. s.e., 2016.

_____. Ipanguaçu: Dos Donos da terra à ocupação Portuguesa, 1 ed. Libellus Editorial: João Pessoa, 2019. ISBN 978-85-92665-45-6.

SILVEIRA, Celso Dantas da. **Assu, Gente, Natureza e História**. Editora Boa Água; Natal/RN, 1995.

MARGREVE, Jorge. **História Natural do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

MEDEIROS, Tarcísio. **Estados de história do Rio Grande do Norte**. Natal: Tipografia Santa Cruz, 2001.

MEDEIROS, Olavo de. Ribeiras do Açu e Mossoró: Fundação Vint-um Rosado, V. 1360, 1984. (Coleção Mossoroense/Série “ C”)

MOURA, Getúlio. **Um rio Grande e Macau: Cronologia da história geral**. Natal: G. Moura.

AS AVALIAÇÕES DE EDUCANDOS/MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA SOBRE A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola, diegoduartegeo@gmail.com;

LOURDES HELENA DA SILVA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, lshilvai@gmail.com;

ÉLIDA LOPES MIRANDA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da Universidade Federal de Viçosa, elida.miranda@ufv.br;

1 A pesquisa foi realizada com apoio financeiro da FAPEMIG (Edital PPM XI, Processo 00632-1) e do CNPq (Edital Universal 2016, Processo 401555/2016-00).

RESUMO

As Licenciaturas em Educação do Campo tiveram sua expansão recente na sociedade brasileira, com a implementação de 42 cursos de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior. No contexto destes cursos, nosso estudo privilegiou a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena), com o objetivo de analisar o processo de formação por alternância implementado pelo curso, a partir das avaliações de seus educandos que atuavam como monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs). Em termos metodológicos, os dados foram obtidos a partir dos procedimentos técnicos da pesquisa documental/bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove educandos da Licena monitores de EFAs. Por sua vez, os dados obtidos foram submetidos aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo. Dentre o conjunto dos resultados do estudo, as análises das avaliações construídas pelos educandos da Licenciatura em Educação do Campo, monitores de EFAs, nos possibilitaram identificar várias potencialidades e desafios enfrentados pelo curso, particularmente em relação ao processo de implementação e consolidação da sua proposta pedagógica de formação por alternância.

Palavras-chave: Monitores de Escolas Família Agrícola, Formação por Alternância, Licenciatura em Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo² é oriundo da pesquisa intitulada *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola* que, integrante do Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa* (Financiado pela FAPEMIG e CNPq), tem como objetivo analisar as contribuições do curso para a formação de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs).

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) são conquistas recentes dos movimentos camponeses que, em nossa sociedade, têm realizado nos últimos vinte anos um conjunto de mobilizações e lutas por políticas públicas para a educação dos povos do campo (MOLINA; SÁ, 2012). Criadas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), as experiências das LEdoCs tiveram sua expansão pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI de n.º 02/2012, com a criação de 42 cursos permanentes de graduação em diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras (MOLINA, 2015). Assim, no contexto destes cursos de formação de educadores do campo, destacamos como objeto de nossa investigação a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena).

Tendo a primeira turma iniciado o curso em março de 2014, a Licena contou em seu processo de criação e institucionalização com parcerias diversas, como o Movimento Agroecológico da Zona da Mata de Minas Gerais; o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM); os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Rede Quilombola, o Fórum pela Promoção da Igualdade Racial (FOPPIR); a Rede Mineira de Educação do Campo; a Escola Nacional de Energia Popular (ENEP); o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECO), o Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/CAPES/UFV/UEMG/UFSJ), o Programa de Extensão Universitária Teia/UFV, o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma

2 Esse artigo foi publicado originalmente no número 47 da revista *Linguagens, Educação e Sociedade*.

Agrária (ECARA), entre outros. Dentre estes parceiros institucionais, teve destaque a participação das EFAs que, com o envolvimento de seus egressos, monitores e ex-monitores, têm colaborado efetivamente com a construção dos processos de formação na Licena, tanto pela socialização das suas experiências de formação por alternância (KÖLL, 2016), quanto pela necessidade da formação inicial dos seus monitores, visando promover avanços e melhorias nas práticas pedagógicas destes educadores.

E neste aspecto, vale ressaltar que o processo de formação na Licena assumia importância para o conjunto das EFAs pela oportunidade de ampliação da escolaridade dos seus monitores que, majoritariamente, naquele período não possuíam formação superior e/ou, quando possuíam habilitação, não eram em cursos de formação de educadores do campo. Esta formação específica assume uma relevância para os monitores das EFAs que, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, vivenciam a complexidade e os desafios da Pedagogia da Alternância (SILVA; SILVA, 2018). A Pedagogia da Alternância, um dos pilares das EFAs, tem como propósito implementar no processo de formação uma dinâmica educativa orientada para integrar os saberes oriundos das realidades de vida e de trabalho dos educandos com os conhecimentos científicos do mundo escolar (SILVA, 2012). Considerando a complexidade desta proposta pedagógica, se torna necessário um processo de formação dos monitores que, favorecendo uma melhor compreensão sobre a dinâmica da alternância, lhes possibilite o desenvolvimento de habilidades, estratégias e conhecimentos que contribuam para extrapolar as atividades docentes para além do interior das salas de aula (BEGNAMI, 2003). Isso porque, além de ministrarem os conteúdos curriculares obrigatórios, os monitores nas EFAs são responsáveis pela orientação e acompanhamento dos educandos nas atividades realizadas tanto no cotidiano escolar durante o Tempo Escola, quanto no período que eles estão em seus territórios e comunidades durante o Tempo Comunidade.

Nesse contexto, no âmbito das EFAs, uma das responsabilidades dos monitores é a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma dinâmica capaz de reconhecer e valorizar os saberes e as práticas de vida e de trabalho dos educandos, assim como de suas famílias, comunidades e territórios educativos (SOUSA, 2014). Acrescente-se, ainda, a responsabilidade dos monitores de promover a animação da vida associativa da escola, a animação da vida em grupo e a mobilização de parceiros institucionais para contribuição no processo formativo das escolas (BEGNAMI, 2003). Enquanto a animação da vida associativa exige dos monitores a articulação,

o planejamento e a realização de assembleias e reuniões da equipe pedagógica e das associações mantenedoras das EFAs; a animação da vida em grupo exige o desenvolvimento de atividades para a vivência dos jovens em internato, de maneira a tornar esse espaço favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a mobilização de parceiros exige dos monitores a identificação de potenciais colaboradores - como mestres de estágio, famílias, lideranças comunitárias, dentre outras, para um maior envolvimento e contribuição no processo de formação das EFAs.

Assim, a partir do reconhecimento dessa complexidade do trabalho pedagógico dos monitores das EFAs, das múltiplas atribuições por eles desempenhadas no contexto de formação por alternância e da política de formação de educadores do campo propostas pelas LEdoCs, em nossa investigação buscamos analisar as avaliações construídas pelos educandos da Licena, monitores de EFAs, sobre o processo de formação por alternância vivenciado no curso.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a pesquisa assumiu os princípios teóricos-metodológicos da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2006, p. 28), “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esta abordagem nos possibilitou, assim, uma compreensão aprofundada sobre como um grupo de educandos da Licena, monitores de EFAs, avaliam os processos de alternância vivenciados nestes diferentes espaços de formação. Em seu delineamento, os procedimentos da investigação qualitativa foram realizados conjugando uma fase exploratória, uma fase sistemática de coleta de dados e uma fase de análise das informações.

Na fase exploratória, realizamos uma revisão de literatura sobre a política de formação de educadores do campo nas Licenciaturas em Educação do Campo e, mais especificamente, sobre a proposta de formação por alternância da Licena. Na fase sistemática da pesquisa, aplicamos um questionário aos 79 educandos da turma de 2014 da Licena, matriculados no primeiro semestre de 2017, para identificação dos monitores de EFAs. Dos 14 monitores identificados, nove atuavam como monitores de EFAs antes do ingresso na Licena e cinco iniciaram a atuação após o ingresso no curso. Na

constituição de nossa amostra para realização das entrevistas, privilegiamos os nove educandos com atuação prévia nas EFAs.

As entrevistas, na fase de análise dos dados, foram submetidas aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo, enquanto “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Seguindo as etapas do método – pré-análise, definição das unidades de análise, definição de categorias, e interpretação dos dados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), buscamos produzir inferências sobre o processo de formação por alternância vivenciado no curso pelos educandos da Licena, monitores de EFAs.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

Na presente seção, visando uma caracterização da proposta de formação por alternância da Licena, recorreremos aos resultados das pesquisas integrantes do Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa* e suas contribuições para uma caracterização da proposta de formação por alternância da Licena no processo de formação de educadores do campo.

Em linhas gerais, integram o Programa de Estudos as pesquisas de Lopes (2016); Carvalho (2017); Lima (2017); Silva (2018); Marliéri (2018); e Prado (2020). Enquanto a pesquisa de Marliéri (2018), intitulada *Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo*, analisou o processo de criação da Licena na UFV, identificando as contradições, conflitos e conquistas que marcaram este processo histórico na Instituição; o estudo de Lopes (2016), intitulado *Trajetórias escolares dos licenciandos em educação do campo da UFV*, analisou as trajetórias sociais e escolares dos educandos da Licena ingressantes da primeira turma do curso, no ano de 2014. Também privilegiando a perspectiva dos educandos, o estudo de Silva (2018), intitulado *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola*, analisou as contribuições da Licena para a formação dos educandos, monitores de EFAs; a pesquisa recém finalizada por Prado (2020), intitulada *Sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: os*

egressos em perspectiva, analisou o perfil e a atuação dos egressos da primeira turma do curso, assim como as avaliações construídas por eles sobre os aspectos facilitadores e dificultadores de suas inserções profissionais. Ainda privilegiando a ótica dos discentes do curso, o trabalho de Carvalho (2017), intitulado *A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos*, orientado pelo propósito de compreender a dinâmica de formação do curso, analisou as representações sociais de alternância construídas pelos educandos da Licena, especificamente dos ingressantes na segunda turma do curso, no ano de 2015.

Compartilhando o objetivo de avançar na compreensão da dinâmica de formação da Licena, a pesquisa de Lima (2017), intitulada *A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV*, também buscou analisar as representações sociais de alternância. Todavia, privilegiou a perspectiva dos educadores do curso, resgatando suas trajetórias socioprofissionais e identificando o processo de ancoragem das representações de alternância construídas.

No conjunto destas pesquisas, destacamos os estudos de Lopes (2016), Carvalho (2017) e Lima (2017), pelas contribuições que aportam para o propósito desta seção, que é uma caracterização da proposta de formação por alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFV. E neste aspecto, é importante ressaltar que a Licena, com a aprovação de sua criação pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, iniciou as suas atividades no ano de 2014 com o objetivo de formação de educadores para atuarem em espaços educativos escolares e não escolares. Em sua proposta pedagógica, o curso prevê a formação de educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuação nas escolas de educação básica do campo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018). Articulada à essa formação com habilitação em Ciências da Natureza, a Licena assume como objetivo realizar, em parceria com os movimentos camponeses, um processo educativo que seja comprometido com a realidade sócio-política e cultural do campo, dos seus sujeitos e de suas lutas sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018).

Ainda conforme explicitado em seu Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018), a Licena tem como propósito garantir a formação de educadores do campo, a partir de um processo pedagógico que busca uma articulação permanente entre os saberes dos educandos e os saberes acadêmicos, de maneira a contribuir para a valorização da diversidade de

modos de vida e de culturas dos povos do campo e, ainda, do reconhecimento deste espaço como território de disputas, lutas e resistências sociais. É nessa perspectiva que os estudos de Lopes (2016) e Carvalho (2017), analisando o perfil dos educandos de duas turmas da Licena, identificaram uma diversidade de sujeitos no curso, oriundos de diferentes estados brasileiros, como Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Paraíba; sujeitos que, em sua grande maioria, eram residentes no meio rural e atuavam em movimentos e organizações sociais e sindicais diversos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a Pastoral da Juventude Rural, os Centros Familiares de Formação por Alternância, o Movimento Agroecológico, o Movimento Indígena e o Movimento Quilombola (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017).

Quanto a proposta pedagógica, a Licena tem como um dos seus princípios a formação por alternância que, dentre outros propósitos, visa a promoção de práticas interdisciplinares orientadas para a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes oriundos das experiências dos seus educandos. A formação por alternância na Licena visa ainda, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, uma ruptura com tendências e práticas pedagógicas tradicionais, de maneira a valorizar os sujeitos do campo, seus saberes, culturas e tradições (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018).

E neste aspecto da formação por alternância, os estudos de Lopes (2016) e Carvalho (2017) identificaram, em comum, que essa dinâmica pedagógica possibilitou o desenvolvimento de um processo de formação interdisciplinar, com a busca constante de integração dos saberes e das experiências de vida e trabalho dos educandos aos conteúdos curriculares do curso, contribuindo para uma valorização e reconhecimento do campo como importante território de vida, de conhecimento e de lutas sociais. Os estudos destacaram, ainda, que este potencial da Licena na promoção deste processo interdisciplinar de integração de saberes tem orientado as ações de formação tanto no Tempo Comunidade – período no qual os educandos estão desenvolvendo atividades agrícolas, atuando nas escolas do campo e nos movimentos camponeses; quanto no Tempo Universidade, período das atividades acadêmicas desenvolvidas na UFV. Cabe destacar, ainda, na dinâmica de formação por alternância na Licena, a busca permanente de integração entre os Tempos Universidade e Comunidade a partir de um conjunto de instrumentos pedagógicos, como Projeto de Estudo Temático, Colocação em Comum, Acompanhamento de Tempo Comunidade, Embarque,

Espaço Aberto, Licine e Avaliação do Tempo Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2019).

Essa integração das atividades dos Tempos Universidade e Comunidade foi destacada por Carvalho (2017) como constituindo uma sistemática e constante estratégia de valorização e apropriação das formas de trabalho, das experiências e das culturas camponesas, em uma formação humanista dos educandos que busca reconhecer e afirmar a importância dos diferentes contextos sociais de vida e de trabalho camponeses. Ainda segundo Carvalho (2017), além de favorecer um processo de formação interdisciplinar, a alternância desenvolvida pela Licena também tem como propósito contribuir para que os sujeitos do campo – educadores das escolas do campo, agricultores familiares, indígenas, quilombolas e outros, tenham acesso à educação superior sem a necessidade de abandono dos seus territórios de vida e de trabalho.

A formação por alternância da Licena tem possibilitado, assim, não apenas o acesso ao ensino superior de educandos com características sociais diversas, mas também viabilizado as condições para que estes sujeitos realizem o curso sem perder o vínculo com o campo, seus espaços de trabalho e suas lutas sociais. E neste aspecto, da inserção dos educandos da Licena nos movimentos e organizações camponesas, o estudo de Lima (2017) também identificou a dimensão política da alternância na Licena que, dentre outros aspectos, tem buscado implementar um processo de formação reflexivo e de integração das realidades, estimulando e valorizando a inserção e o desenvolvimento de ações dos educandos orientadas para o desenvolvimento dos seus territórios de origem.

Em síntese, os estudos realizados (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017; LIMA, 2017) revelam indícios de que a alternância que tem sido implementada pela Licena tem contribuído para uma formação de educadores do campo orientada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à realidade de vida, lutas e trabalho dos sujeitos do campo. Por outro lado, os estudos também revelaram que a construção da formação por alternância na Licena não tem sido um processo fácil e nem simples. O curso, ao longo de sua história, tem enfrentando desafios diversos, desde infraestrutura e recursos financeiros para a realização dos processos de formação e manutenção dos educandos durante os Tempos Universidade; o acompanhamento regular dos educandos pelos docentes nos Tempos Comunidade, dentre outros. Essa perspectiva dos desafios, assim como das contribuições do processo de formação por alternância vivenciado na Licena também

emergem nas avaliações dos educandos do curso, monitores de EFAs, conforme apresentamos a seguir.

As avaliações dos monitores de Escolas Família Agrícola sobre a formação por alternância vivenciada na Licena

No conjunto das avaliações construídas pelos educandos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, monitores de EFAs, sobre os processos de formação por alternância vivenciados, os entrevistados destacaram tanto as potencialidades (4/9) desta dinâmica pedagógica quanto os desafios (5/9) enfrentados ao longo do curso.

Enquanto potencialidades, os entrevistados indicaram dois aspectos: corpo docente (2/4) e ritmo da alternância do curso (1/4). Um entrevistado (1/4) avaliou positivamente o processo de formação por alternância vivenciado na Licena, mas não justificou. Em relação ao corpo docente da Licena, os entrevistados ressaltaram o comprometimento dos educadores do curso, destacando o empenho deles na implementação de processos educativos orientados pelos princípios da Educação do Campo, com destaque para a valorização e defesa dos povos do campo. Em suas avaliações os entrevistados mencionaram, ainda, o elevado nível da formação acadêmica e profissional dos educadores do curso, considerado como um fator que muito contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas e de processos de ensino-aprendizagem que favoreceram uma melhor compreensão e apropriação dos conteúdos ministrados.

Eu avalio como ótima porque a gente tem professores ótimos, que tem toda uma bagagem de conhecimento, tem toda uma boa formação. Eu avalio como ótima justamente porque eles têm como trazer o ensino até a gente, tem como trazer esse aprendizado. É ótima porque até então não deixaram a desejar. Eles têm um compromisso muito grande com a Educação do Campo. A gente vê isso, o empenho, o trabalho, todo um desenvolvimento muito bem elaborado, que a gente leva essas pesquisas para casa, dá esse retorno, chega aqui é feito essas Colocações em Comum, então, assim, eu vejo essa possibilidade de várias coisas ao mesmo tempo (MONITOR 8).

O nível de comprometimento e a elevada formação acadêmica e profissional do corpo docente do curso foram aspectos também destacados pela pesquisa de Lima (2017) sobre os educadores da Licena. Neste estudo,

analisando os perfis e as trajetórias desses sujeitos, Lima (2017) identificou que a totalidade dos educadores da Licena possuíam mestrado e mais de 1/3 deles tinha formação doutoral realizada em Programas de Pós-Graduação reconhecidos nas áreas de Educação, Extensão Rural, Solos e Nutrição de Plantas, Fitotecnia, Educação Física e Comunicação e Cultura. O estudo também revelou que os educadores, antes do ingresso na Licena, tiveram experiências em um conjunto de atividades – tanto de ensino, quanto na pesquisa e extensão, o que indicava um forte envolvimento destes sujeitos em ações de assessoria e parcerias com os sujeitos, movimentos e organizações camponesas (LIMA, 2017). São, portanto, trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais que consideramos terem contribuído para o envolvimento, vínculos e comprometimento dos educadores da Licena com os povos do campo, em suas diferentes realidades, modos de vida, de trabalho e de lutas sociais. São vínculos e vivências que, acreditamos, serem potencializadores tanto de uma qualidade da interação educativa dos educadores com os educandos da Licena, quanto do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade de vida e de luta destes sujeitos, assim como aos princípios da Educação do Campo.

Quanto à avaliação dos entrevistados que considera o ritmo da alternância como uma potencialidade do curso, ela destaca a periodicidade dos Tempos Universidade da Licena e sua adequação ao calendário do Tempo Escola da EFA de atuação como fator que tem contribuído para viabilizar o seu acesso e permanência no ensino superior, particularmente em um curso específico de formação de educadores do campo, sem ter a necessidade de abandonar a docência e nem as atividades desenvolvidas na agricultura familiar. Ou seja, o ritmo da alternância adotado pela Licena é considerado um potencial do curso pela possibilidade de conciliação do processo de formação com o exercício da profissão docente e de agricultor familiar.

No início eu achei até estranho porque é questão de hábito mesmo. Eu estava habituado àquele negócio de uma semana em casa, uma semana na escola aí vem pra Licena e passa uma semana aqui e um mês em casa, no espaço comunitário da gente. Depois, duas semanas aqui, então isso dá um estranhamento inicial [...]. E pensando assim, muitos também têm um vínculo com o trabalho, não são estudantes do ensino médio que tem como prioridade o estudo. Nós também temos a função de trabalho nosso. Então, o ritmo de alternância, hoje, eu avalio como muito bom. Melhor do que quando a gente iniciou. [...]. (MONITOR 3).

Em relação ao ritmo da alternância, torna-se necessário destacar ainda que os educandos da primeira turma da Licena vivenciaram, ao longo do curso, diferentes ritmos: enquanto no primeiro ano da formação, a organização curricular anual foi constituída semestralmente por quatro (4) Tempos Universidade, três (3) Tempos Comunidade e um (1) Acompanhamento Tempo Comunidade; nos três anos posteriores esse ritmo foi alterado para três (3) Tempos Universidade, dois (2) Tempos Comunidade e um (1) Acompanhamento de Tempo Comunidade. Neste aspecto, podemos considerar que a indicação do ritmo da alternância da Licena como sendo uma potencialidade do curso revela a importância de um dos propósitos das Licenciaturas em Educação do Campo que, segundo Molina (2017), consiste em criar as condições para que os sujeitos do campo, que atuam em escolas no meio rural, tenham acesso e permanência no ensino superior, sem a necessidade de abandono de suas funções docentes e, conseqüentemente, de saída do campo. E neste aspecto de atuação profissional, também se torna importante ressaltar que dos nove educandos da Licena entrevistados, além da atuação comum como monitores de EFAs, oito deles trabalhavam concomitantemente na agricultura familiar e uma atuava como docente em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Além disso, todos os nove entrevistados participavam de movimentos e organizações sociais em seus territórios de origem.

Quanto aos desafios vivenciados pelos entrevistados no processo de formação por alternância na Licena, as avaliações construídas por eles destacaram aspectos relacionados tanto ao ritmo da alternância (4/5) quanto ao corpo docente do curso (1/5). Nas avaliações que destacaram como desafio o ritmo da alternância, os entrevistados indicaram a existência, principalmente no primeiro ano do curso, de conflitos entre os períodos de Tempos Universidade da Licena e os Tempos Escola das EFAs de atuação. São avaliações que, de maneira geral, destacaram que o conflito existente entre os calendários escolares – Licena e EFAs, gerou diversas dificuldades na atuação profissional dos entrevistados, como ausência das aulas nas EFAs, necessidade de substituições, realização de acordos com a direção da EFA, reposição das aulas, dentre outros. As avaliações destacaram, ainda, que o ritmo da alternância da Licena contribuiu para um aumento significativo do volume de atividades acadêmicas durante os Tempos Comunidade, o que gerou dificuldades para a atuação destes profissionais nas EFAs e nas atividades da agricultura familiar. Assim, entre os entrevistados, identificamos uma avaliação e o reconhecimento comum de que o ritmo da alternância

adotado no início do curso gerou prejuízos tanto em âmbito da atuação profissional deles nas EFAs quanto nas unidades de produção agrícola familiar.

A alternância da Licena tem um lado negativo, que a gente tem uma sobrecarga de trabalho para o Tempo Comunidade. Mas eu entendo que o Tempo Comunidade é encaixado nas práticas de registro e tal. Ele é necessário que seja dessa forma. Mas, na maioria das vezes, eu vejo que as outras licenciaturas, até mesmo a Lecampo [Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais], ela organizava melhor os Tempos Comunidade, os estudantes passavam menos tempo nas Instituições de Ensino e podiam dedicar mais tempo, visando que você está formando em educador do campo, principalmente, para atuar nas EFAs. Então, eu vejo que o calendário da alternância da Licena é meio desfavorecido para o monitor de EFA, lembrando que a gente vive na EFA. Toda vez que eu venho para cá eu tenho que colocar uma pessoa no meu lugar e eu não acho isso muito legal. (MONITORA 1).

A alternância para quem trabalha, ela dificultou um pouco. Principalmente para quem trabalha nas escolas. Tanto é que quando eu comecei eu dei pane no sistema para poder dar conta. E aí, porque você trabalha na EFA e sai de lá e cai aqui, então foi um pouco difícil. E ao mesmo tempo, tem algumas coisas, que às vezes a gente tem que fazer na Licena e que dificulta a gente ter uma relação maior com aquilo que a gente tem vínculo no campo. [...]. (MONITORA 5).

Ainda sobre o ritmo da alternância na Licena, torna-se necessário destacar que, enquanto quatro entrevistados avaliaram a organização dos tempos formativos como um desafio para o processo de formação; um entrevistado avaliou essa dinâmica pedagógica como sendo uma potencialidade do curso. São avaliações que, embora aparentemente possam parecer contraditórias, revelam lógicas distintas de compreensão dos entrevistados. Assim, enquanto um entrevistado destacou o ritmo da alternância na Licena como sendo uma condição favorável para a inserção e permanência dos sujeitos do campo no ensino superior, sem prejuízos de suas atividades profissionais; quatro educandos destacaram o ritmo de alternância do curso, na especificidade da organização dos Tempos Universidade, como sendo um fator comprometedor do desenvolvimento de suas atribuições profissionais como monitores de EFAs.

No conjunto, essas avaliações dos educandos da Licena revelaram, entre outros aspectos, que a organização do ritmo de alternância no curso enfrenta desafios diversos. Um deles refere-se à constituição de um ritmo de

alternância que seja capaz de viabilizar a inserção e a permanência da diversidade dos sujeitos que integram o curso – sejam eles agricultores familiares, egressos de escolas do campo, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros educandos de diferentes regiões dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017); e não apenas dos sujeitos que atuam como monitores de Escolas Família Agrícola.

Outro desafio refere-se à necessidade de compatibilização do ritmo da alternância do curso à realidade organizacional da UFV, considerando que os tempos e os ritmos do processo de formação devem ser constituídos em consonância com as condições disponibilizadas pela Universidade para a permanência dos educandos no *campus* durante os Tempos Universidade. Condições estas que envolvem a adequação do ritmo de alternância ao calendário da graduação da UFV; disponibilidade de hospedagem; acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, museus, salas de aula; dentre outras. Por fim, um terceiro desafio relaciona-se às diferentes realidades dos educandos que são profissionais da educação – muito particularmente os monitores de EFAs que trabalham com calendários escolares muito específicos; como fator que inviabiliza a constituição de um calendário de Tempos Universidade capaz de compatibilizar todas as realidades e demandas individuais. Quanto a particularidade das EFAs, é importante esclarecer que a elaboração do calendário escolar de cada escola tem como diretriz o contexto e a realidade local da instituição e dos seus parceiros – as famílias, movimentos e organizações sociais, as Instituições Públicas de Ensino Superior, dentre outros; o que confere a cada Escola Família Agrícola autonomia para definir o seu calendário escolar, assim como os períodos de Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Quanto à avaliação que atribuiu ao corpo docente o desafio vivenciado no processo de formação na Licena, ela enfatizou as dificuldades enfrentadas pelos educadores do curso, nos primeiros semestres de implantação do curso, para uma articulação entre os conteúdos teóricos das disciplinas acadêmicas e os saberes oriundos das experiências dos educandos. Essa dificuldade foi atribuída ao fato dos educadores do curso não possuírem experiências anteriores na formação por alternância, não tendo, diferentemente dos educandos monitores das EFAs, um conhecimento aprofundado sobre os princípios desta dinâmica pedagógica.

Com relação à pedagogia, eu não sei hoje como estão as outras turmas, mas a nossa turma, como foi a primeira, temos

que sempre frisar isso, a maioria dos nossos educadores não estavam preparados e muito menos capacitados para trabalhar. Eles estavam aprendendo ainda essa questão da alternância. [...]. (MONITOR 7).

E neste aspecto, torna-se importante destacar que mesmo nas avaliações que enfatizaram a qualificação e comprometimento dos educadores da Licena como uma das potencialidades do processo de formação, existia um reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelos educadores do curso, na fase de implementação do curso, para a integração entre os conteúdos científicos e os saberes oriundos da vida e do trabalho dos educandos. Dificuldades essas que, segundo o estudo de Lima (2017) que privilegiou a perspectiva dos educadores da Licena, foram sendo superadas à medida em que o curso foi se consolidando na UFV. E neste processo, o envolvimento anterior dos educadores do curso em atividades diversas no contexto da agricultura familiar e dos movimentos camponeses, assim como as experiências de intervenções culturais e com metodologias participativas, dentre outras atividades que envolvem aproximações e vínculos com a realidade do campo brasileiro, foram consideradas como tendo sido fundamentais para ancoragem de representações e de práticas pedagógicas construídas ao longo do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações construídas pelos educandos revelaram, de maneira geral, como uma política pública implementada em parceria e diálogo com os movimentos e organizações camponesas, a despeito dos desafios e dificuldades enfrentadas, têm possibilitado uma formação de educadores do campo habilitados em Ciências da Natureza sob uma perspectiva de valorização e respeito aos modos de vida, de trabalho, a cultura e as lutas dos sujeitos do campo. Uma formação que, na afirmação do direito dos camponeses a uma escola do campo, tem buscado construir práticas pedagógicas alicerçadas no diálogo, troca de saberes e construção coletiva do conhecimento. Assim, podemos inferir que a formação na Licena tem contribuído, dentre outros aspectos destacados pelos entrevistados, para a afirmação dos princípios do movimento da educação do Campo, particularmente a defesa de acesso e permanência dos educadores do campo – no caso, monitores de EFAs, a uma formação superior qualificada, que lhes possibilite fundamentação teórica e

prática para a implementação de processos educativos mais articulados à realidade de vida e trabalho dos povos do campo (SILVA; SILVA, 2018).

É sob esta perspectiva que gostaríamos de considerar as potencialidades e os desafios identificados pelos educandos, monitores de EFAs, no processo da formação por alternância vivenciado na Licena. Assim, enquanto a qualificação do corpo docente e o ritmo de alternância do curso foram identificados como potencialidades do processo de formação; a ausência de experiência anterior dos docentes na alternância e o ritmo desta dinâmica pedagógica também foram considerados aspectos desafiadores da formação na Licena. Se, de início, as avaliações são convergentes nas referências ao corpo docente e ao ritmo da alternância, consideradas, simultaneamente, como potencialidades e como desafios do curso; uma análise mais aprofundada sobre cada um destes aspectos nos revelou a presença de lógicas distintas e não contraditórias entre estes aspectos.

Assim, como potencialidades, enquanto a referência ao corpo docente da Licena destacou o comprometimento e a formação acadêmica dos educadores do curso; as referências ao ritmo da alternância destacaram que a utilização desta dinâmica pedagógica para os educandos, monitores das EFAs, favorece a inserção e permanência no ensino superior, sem prejuízos para as suas atividades profissionais nestas escolas e na produção da agricultura familiar. Por outro lado, como desafios do processo de formação, enquanto as referências ao ritmo da alternância do curso destacaram aspectos da periodicidade da organização dos tempos formativos da Licena; as referências ao corpo docente destacaram a qualificação dos educadores para uma atuação específica no processo de formação por alternância. E aqui é interessante ressaltar que as considerações sobre a ausência de experiências anteriores dos educadores da Licena na formação por alternância revelam uma representação da alternância como sendo uma dinâmica pedagógica exclusiva das Escolas Família Agrícola. Todavia, mesmo com essa representação orientando a avaliação de que a ausência de experiência anterior dos educadores do curso na alternância constitui um dos desafios da formação, a maioria dos entrevistados reconheceu que o nível de formação e o empenho dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade do campo foram aspectos potencializadores do processo formativo.

Em relação às considerações sobre o ritmo da alternância da Licena, também é importante ressaltar, ao lado dos monitores de Escolas Família Agrícola, a presença de uma diversidade de sujeitos sociais – agricultores

familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros; que integraram as duas primeiras turmas do curso. Essa diversidade de sujeitos, culturas e modos de vida no interior do curso colocou para a Licena, dentre outros desafios, a organização de um ritmo de alternância capaz de atender tanto as diferentes realidades de vida e trabalho dos educandos, quanto a realidade e a dinâmica organizacional da UFV. Desafio este que envolveu esforços constantes de compatibilizações diversas, seja do calendário escolar da graduação; de disponibilidade de hospedagem; de acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, salas de aula, museus; dentre outros. Portanto, esforços e empenhos diversos diante da complexidade das realidades socioeconômicas dos educandos, sobretudo daqueles que atuando como profissionais da educação, especialmente os monitores de EFAs, têm que atender a calendários escolares específicos. São educandos do campo e da cidade, com realidades e exigências diversas que, por sua vez, inviabilizam a constituição de um calendário no qual os Tempos Universidade atendam todas as demandas individuais.

Finalizando, torna-se importante reiterar que as avaliações construídas pelos educandos da Licena, monitores de EFAs, revelaram aspectos diversos do processo de formação vivenciado no curso de formação de educadores do campo. Dentre eles, a constatação da existência de esforços constantes dos educadores do curso para implementação de um processo de formação orientado para articular os saberes científicos aos saberes e práticas sociais construídas pelos educandos, de maneira a reconhecer e valorizar os modos de vida, de trabalho e de lutas sociais presentes na realidade do campo brasileiro. Assim, a despeito dos desafios e enfrentamentos que ainda se fazem necessários, consideramos que a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa tem contribuído para a formação de monitores das EFAs como educadores mais críticos e reflexivos, ampliando suas capacidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas às realidades de suas escolas, dos educandos e dos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.

2003. 319f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação e Formação, Universidade François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.

BRASIL. **Edital de seleção n. 2/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2021.

CARVALHO, J. das G. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

KÖLLN, M. **Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2016.

LIMA, S. L. P. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV**. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2017.

LOPES, N. C. **Trajetórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV**. 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2016.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>> . Acesso em: 06 out. 2021.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

PRADO, D. Q. do. **Sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa**: os Egressos em Perspectiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2020.

SILVA, D. G. D. da. **A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2018.

SILVA, D. G. D. da; SILVA, L. H. da. Licenciatura em Educação do Campo: contribuições à formação de monitores de Escolas Família Agrícola. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 3, n. 3, p. 891-910, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5919/14424>>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba: Editora CRV, 2012.

SOUSA, A. P. F. de. **Práticas Pedagógicas em Alternância**: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Instrumentos Pedagógicos - Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza**, 2019. Disponível em: < http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2019/04/instrumentos_pedagogicos.pdf>. Acesso em 07 out. 2021.

AS COMPLEXAS RELAÇÕES DE TRABALHO, ALIENAÇÃO E SOFRIMENTO SEGUNDO KARL MARX

CARME BERTOSSO DE CAMARGO

Mestranda do programa de Pós-Graduação em educação – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, carnebertosso@gmail.com.

MATEUS MARTINS MOREIRA

Mestrando do programa de Pós-Graduação em educação - na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, mateuzmm26@hotmail.com.br.

SALIMI DA SILVA MEHANNA

Mestranda do programa de Pós-Graduação em educação – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, salimi.mehanna@hotmail.com.

RESUMO

O presente texto busca compreender os desafios e possibilidades da formação humana em vista do mundo do trabalho a partir de uma perspectiva marxista. Assim, este estudo se pauta nas referenciais da Filosofia de Karl Marx dialogando com a pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani e a Filosofia marxista de Antônio Gramsci, para a partir dos fundamentos do materialismo fazer uma leitura crítica, histórica e dialética buscando identificar soluções e caminhos possíveis para as relações de trabalho. Nesse sentido nos perguntamos, como essas referências podem possibilitar uma discussão dialética mais abrangente e profunda sobre suas reais condições históricas e a realidade dos trabalhadores? A metodologia usada para este texto tem como base o método do materialismo histórico-dialético, tendo como técnica de pesquisa a abordagem bibliográfica. A problematização está situada dentro do mundo do trabalho, apresentando possibilidades e caminhos para uma verdadeira superação da alienação. A filosofia para Marx não só pode interpretar o mundo como deve proporcionar perspectivas para transformá-lo, ela terá o serviço de emancipar as pessoas visando a superação da alienação causada pela exploração do trabalho e pelo domínio das ideologias da classe dominante.

Palavras-chave: Alienação. Trabalho. Educação. Sofrimento. Trabalhadores.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo construído a partir do pensamento de Karl Marx em diálogo com Dermeval Saviani enfatizamos a importância de fazermos em nossas escolas e no mundo do trabalho uma caminhada emancipadora, desenvolvida criativamente e criticamente com vista na superação da alienação. Apresentamos o potencial da filosofia e da pedagogia marxiana, como possibilidade de caminho para concretamente superarmos as desigualdades sociais, que são o doloroso resultado da alienação que se propaga cada vez mais no ambiente escolar e no mundo do trabalho.

Neste sentido discutiremos a relação entre educação e trabalho, baseando-se nos seguintes autores: a partir de Saviani (1991; 2008), buscando entender a localização atual da escola recuperando sucintamente a sua origem e desenvolvimento histórico, articulada na sua relação com o trabalho e os trabalhadores, ao longo do tempo. Com Marx (1996ab) buscamos contextualizar filosoficamente o processo e os reflexos da exploração no trabalho e a negação do trabalhador, a partir da manifestação dos seus sofrimentos. Buscamos compreender o conceito de alienação e visualizar saídas para a superação de modelos educacionais que se pautam em uma educação alienante.

Aliada ao quadro apresentado, buscamos analisar os objetivos propostos, tendo como pano de fundo o trabalho e as relações que envolvem o sujeito, nos levando a pensar em alguns desdobramentos que relacionam o homem-trabalho e o homem-mundo e os desafios enfrentados pelos trabalhadores nas diversas dimensões que envolvem o trabalho e a superação das contradições que abarcam ao mesmo tempo as relações e condições que inferem na concepção trabalho a partir da teoria marxista.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO NAS EMPRESAS

Neste texto nos propomos a analisar a alienação do ser humano presente no mundo do trabalho numa ótica concreta e materialista a partir dos escritos de Karl Marx. Diante do cenário atual, discutir as mudanças que envolvem a sociedade e a escola, torna-se imprescindível, uma vez que a estrutura da sociedade está em constante transição e afeta as relações sociais. Assim percebemos e destacamos que a educação pode ser

mobilizadora de transformações, pois ela é fruto do contexto político e econômico, todavia, na maioria das vezes a educação escolar é funcional ao sistema capitalista.

Nesse sentido, queremos refletir a subordinação da educação ao capital que acaba imprimindo nos estudantes, nos trabalhadores e até mesmo nos professores um pesado processo de alienação, que segundo Japiassú e Marcondes se caracteriza como um, “estado do indivíduo que não mais se pertence, que não detém o controle de si mesmo ou que se vê privado de seus direitos fundamentais, passando a ser considerado uma coisa.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 6).

Ao pensar em mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, os cursos técnicos são as saídas mais imediatas à formação de jovens para o setor industrial. Assim com o intuito de discutir o papel da educação na formação dos jovens trabalhadores, entende-se que é necessário recorrer a autores da Educação, História da Educação, entre outros para conseguirmos nos contextualizar concretamente. Este processo caracteriza-se como trabalho alienado, pôr a grosso modo empregar rapidamente os jovens, mas que em contra partida não oportuniza condições para que o indivíduo possa formar-se integralmente e sair da situação alienante imposta pelas relações capitalistas de produção.

Para Saviani (2003) a concepção de profissionalização burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Pois, formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requisitadas pelo mercado de trabalho. Por outro lado, se cria um círculo vicioso em que os jovens não veem muitas perspectivas futuras a não ser trabalhar no chão da fábrica, ou seja, ser operário. Isto tudo porque o capitalismo tem suas políticas de mercado, orientadas para o lucro imediato, e assim segundo Freitas, a educação pela lógica capitalista passa a ser vista como mais uma mercadoria, da qual pode se obter lucro financeiro (FREITAS, 2012). E essa realidade precisa ser sempre debatida e contextualizada com os trabalhadores, para que saibam como a educação foi, e é pensada para eles, pelas classes dominantes. Segundo Saviani:

Teóricos como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna [...] Daí a famosa frase a ele atribuída ‘Instrução para os trabalhadores,

porém em doses homeopáticas. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, 1996, p. 160).

Com o advento do neoliberalismo e a globalização da economia, a escola foi atacada “a partir de uma série de estratégias privatizantes [...] mediante uma política de reforma que pretende apagar [...] de nossas sociedades a possibilidade [...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244). Esse mecanismo é o que dificulta a superação das desigualdades e a transformação social, por isso é preciso agir “em defesa da escola das maiorias, das periferias, aquela que oferece possibilidades concretas de libertação para todos” (JINKINGS, 2008, p. 11), porque que historicamente o povo trabalhador foi vítima de sistemas que se fundamentaram na lógica da opressão, dominação e exploração, que usaram da educação ou da falta dela para adaptá-los à exploração pelo trabalho.

O CAPITALISMO E O MERCADO DE TRABALHO

A partir desta compreensão é preciso criar o caminho da criticidade para que o trabalhador em geral possa perceber que “o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (JINKINGS, 2008, p. 11), e buscar mudar essa determinação. Sabemos que por conta da necessidade de sobressair-se no mercado de trabalho, muitos jovens buscam novas habilidades em termos de formação. Isto porque,

[...] a necessidade de formar seres humanos disciplinados e produtivos, mesmo em prejuízo do necessário olhar crítico que a educação deve desenvolver sobre o trabalho nas sociedades capitalistas - o que se mantém até hoje no trabalho precoce das crianças e adolescentes de baixa renda. Há um *substractum* ideológico na sociedade, de que o trabalho “dignifica o homem”, “previne o vício”, produz a riqueza nacional e, nas famílias de baixa renda, há a necessidade do “ganho pão” para sobrevivência diária. (CIAVATTA, 2005, p. 137).

De acordo com Saviani (2008) por meio da lei nº 5.692 de 1971 buscou-se transferir para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho nas fabricas. Nos fins 1980 entram em cena as reformas educativas neoliberais,

que segundo o autor, em ambos os períodos prevaleceu à busca pela produtividade, ou seja, atingir o máximo de resultados com mínimo de despesas. No contexto da relação do trabalho produtivo associado com a realidade dos meios de produção capitalista, há uma distorção na compreensão que se tem dos conceitos de explorado (empregado) e de explorador (patrão). Como lembra-nos Marx:

[...] no sistema capitalista todos os métodos para incrementar a força produtiva social do trabalho são aplicados às expensas do operário individual; todos os métodos para desenvolver a produção são transformados em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador convertendo-o em um homem fracionado, degradam-no a condição de apêndice da máquina, através da tortura do trabalho aniquilam o conteúdo deste, alienam-no. (MARX, 1996b, p. 274).

Diante disso, concorda-se com Thompson (1988) quando afirma que é na relação entre trabalho e educação que deve ser estabelecido a compreensão do trabalho como princípio educativo. Ressalta-se que esse processo não se dá apenas na escola, e sim nas relações entre o trabalho produtivo e as relações mediatizadas pela política que ocorre os embates entre capital e trabalho, e o fazer-se trabalhador.

Entendemos que a formação do trabalhador só será completa numa sociedade em que for cessada a divisão social hierarquizada do trabalho. O ensino técnico de certo modo vem preencher uma lacuna, mas não modifica a estrutura, mantendo a relação de dependência do trabalhador em relação ao trabalho. Para Marx, o trabalho faz parte da vida humana, pois

o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil é indispensável a existência do homem – quaisquer que seja a forma de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio natural entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Assim, sabe-se da importância do trabalho para a vida, contudo esse não pode ser destituído de sentido, desse modo, a educação como potencializadora das ações humanas, pode possibilitar os sujeitos conscientizar-se das imbricações entre educação, trabalho e sociedade, não se tornando apenas mais uma engrenagem do sistema capitalista. É preciso desenvolver a consciência dos processos capitalistas que ocorrem no mundo do trabalho

para não se tornar refém das mazelas impostas pela face mais perversa do capital, isto é, a exploração do trabalhador, transformando-o, por vez, em mercadoria.

[...] tudo o que diz respeito a educação passa a ser considerada uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino não só a privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2005, p.33).

Ferretti (2005) defende que o Capital tem interesse em estimular o mérito individual, a mudança, a busca pela satisfação, pelo novo e a competição. Isso favorece o aumento da produtividade da empresa e a intensificação do trabalho e, também, sua exploração. Tais elementos aparecem como conquistas individuais, especialmente dos alunos que acreditam que tais atributos lhes assegurarão a empregabilidade. “O enfoque tende a valorizar a importância da definição precisa dos saberes a serem ensinados tendo em vista sua aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas” (FERRETTI, 2005, p. 113).

Dessa forma acredita-se que desenvolver um estudo sobre a formação dos jovens que se preparam para a entrada no mundo do trabalho permitirá uma reflexão a luz do materialismo histórico dialético e, também, de autores supracitados no texto. Assim pretendemos desilustrar uma situação que afeta direta e indiretamente boa parte das populações de jovens, quer seja, educação, trabalho e sobrevivência, consciência de classe, a alienação.

Ao mesmo tempo que é feito este desvelamento é preciso incentivar e dar suporte para que os jovens possam fazerem um caminho onde venha a surgir novas ideias que posam se concretizar em “práticas educacionais que permitam as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais [...], pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÉSZAROS, 2008, p. 12).

O TRABALHO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Falar do trabalho do professor é uma tarefa complexa, pois envolve aspectos de múltiplas naturezas que abarcam uma categoria de sujeitos

sociais e históricos, que atuam nos espaços escolares públicos, e a práxis docente pode ser descrita como um ato educativo e transformador. O intuito deste texto é analisar e debater com os autores que são nossa base argumentativa, assuntos plurais que envolvem o trabalho docente e suas analogias, que implicam a questão de gênero e as relações sociais dentro do contexto da sociedade e escolar. Inserimo-nos no bojo das discussões sobre o trabalho docente, é oportuno e necessário fazê-lo sobre uma matriz paradigmática dialética, que possibilite examinar os elementos e suas múltiplas dimensões, com suas condições subjetivas e objetivas.

Para Gramsci (1999) existe uma premissa teórica implícita que produz as atividades práticas das diversas organizações, e suas relações estão condicionadas as mais variadas formas de organização e representação social que são produtos e conceitos construídos a partir da realidade vinculada ao meio circundante dos sujeitos.

Enquanto organização, sofremos influências e comportamentos implícitos advindos de uma ordem social que separa os indivíduos e designa os modos de produção e vida. Nesse contexto, parafraseamos Marx (1989), que vê na mediação do trabalho e do processo de produção, as múltiplas relações que implicam na constituição dos seres humanos e a sua estreita relação com a produção de capital, onde o trabalho docente não segue o fundamento mercadológico de atribuição de valor ao produto em si, mas sim determina um fim contraditório que valoriza o saber e a produção de conhecimento, neste caso o trabalho docente.

Para Saviani (1991) a produção e apropriação e o conhecimento possuem características que envolvem uma tríade que sustenta a prática docente, indo para além das questões de gênero ou disputas sociais, gerando dicotomia dentro dos espaços escolares minimizando o acesso ao saber elaborado. Neste sentido, compreendemos que assuntos plurais envolvem a sociedade e o trabalho, neste caso, especificamente o trabalho docente, recorrendo a Gramsci (1982) que ressalta que o homem é uma síntese de relações sociais, apropriando-se do tempo e dos espaços para a produção da sua existência.

Frente ao exposto cabe analisar as especificidades que envolvem a práxis as questões relacionais sociais e de gênero discutindo primeiramente sobre o trabalho docente e analisando as condições de trabalho em especial dos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica, buscando relacionar as implicações na práxis docente em relação ao gênero.

A partir da análise teórica e científica sobre o trabalho docente podemos constatar segundo Hypolito (2020) que o trabalho docente está intimamente

ligado a organização escolar e que estas estão atreladas ao desenvolvimento sociocultural e econômico e refletem na práxis e na construção da identidade docente. Na visão de Oliveira (2019, p. 177) “é necessário que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades.

No que se refere à realidade e a construção de identidade Ataíde (2013) ressalta que as vivências de mundo de homens e mulheres estão presentes nos mais variados contextos socioculturais, e influenciam a construção de identidade docente. Quanto à formação de identidade Silva destaca que:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autosuficiente (SILVA, 2000, p. 74).

Podemos observar diante do excerto, que a definição de identidade não é algo fácil, pois está relacionada a aquilo que se é e a relação com a afirmação de identidade, o que reflete na prática social e com as relações que envolvem o poder, fazendo uma classificação de gênero, reflexo da disputa de classes ou grupos sociais.

Dentro deste contexto cabe retomar Silva (2000 p. 81), que analisa os dilemas da identidade e a diferença envolvendo questões simbólicas e materiais “indo além da disputa entre grupos sociais”. A partir da análise apresentada fica claro que a questão de identidade e gênero normatizam as disputas entre categorias, que podem ser definidas neste momento por homens e mulheres, por fazer parte de um estudo sobre a questão de gênero e a docência.

Caetano e Neves (2009 p. 252), “destacam que a formação da identidade do trabalhador docente foi influenciada por diversos aspectos” que caracterizam a divisão do trabalho a hierarquização e a polarização sendo que:

Ao homem estava destinada a esfera produtiva e à mulher a reprodutiva; O trabalho masculino valia mais que o feminino, que era considerado improdutivo e não-material; as mulheres de camadas privilegiadas, que tinham a oportunidade de exercer uma atividade remunerada, tinham perspectiva de salários melhores que as da classe baixa (CAETANO; NEVES, 2009 p. 252).

Diante do antagonismo apresentado, fica evidente a divisão do trabalho e dos sexos. Esta divisão é compreendida segundo Kergoat (2009) por quatro dimensões:

A relação entre grupos definidos; as diferenças contatadas entre as atividades dos homens e das mulheres são construções sociais; Essa construção social tem uma base material, e não é unicamente ideológica, em outros termos, a mudança de mentalidades, jamais acontecerá de forma espontânea, se estiver desconectada da divisão de trabalho concreta; Essas relações sociais se baseiam antes de tudo numa relação hierárquica entre os sexos; trata-se de uma relação de poder (KERGOAT, 2009, p. 71).

As relações apresentadas entre os autores supracitados nos remetem a categorias sociais distintas: homens e mulheres, dominados e dominantes, produtivo e improdutivo, saberes e não-saberes e as diferentes visões sociais dos papéis desempenhados. Outros aspectos incidiam na divisão do trabalho por gênero, uma vez que:

os homens separavam a vida privada da pública, sendo, por isso, considerados modelo de profissional e de proletário (objetivos, têm autoridade, produtivos, competitivos, racionais, possuem saberes técnicos). Já as mulheres, [...] são consideradas desqualificadas, incompetentes e não profissionais porque alegam que essas qualidades são inatas e deixam de ser reconhecidas por essa qualificação informal que também é adquirida na socialização (CAETANO; NEVES 2009, p. 25).

Mediante a situação descrita, Cunha (2012 p. 9) considera que é “importante continuar a refletir sobre a construção cultural que impõe a homens e mulheres assumirem atitudes e comportamentos que se inserem numa complexa rede de poder” que está empregando na sociedade e gera estranhamento quando ocorre a inversão dos papéis sociais.

Dada a relevância da divisão/dicotomia na sociedade sobre os papéis e a incorporação cultural separatista esta reflete nos espaços escolares por apresentar um número superior de professoras. Sobre o aumento considerável de professoras Castanha (2015) relata que este fator de deu pela iniciativa de criar as escolas normais e a inserção das mulheres no magistério que se mostraram eficientes no processo de feminização do magistério e consequentemente no ingresso do mundo do trabalho.

A ALIENAÇÃO COMO CAUSA DO SOFRIMENTO NO MUNDO DO TRABALHO

Diante destas duas perspectivas que abordamos nas páginas anteriores, a formação para o trabalho oferecida aos jovens e a questão degenero que-remos integrar na reflexão a realidade do trabalho alienado que segundo Serra (2008), se configura como sendo é tudo aquilo que esconde do ser humano a sua essência humana, o que pode acontecer em distintos lugares e se manifestar de modos diferentes, por vezes mais agressiva, por vezes quase imperceptível, escondida por traz de uma ideologia, mas o que é não obvio mas certo é que no fim de toda alienação está presente a busca pelo acúmulo de capital (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

A realidade de sofrimento e miséria causada pela alienação do trabalhador se apresenta segundo Marx quando os burgueses “usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentando a extensão da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração” (MARX, 1996b, p. 381). É deste modo que a alienação se manifesta e no desenrolar da vivência diária do trabalhador que; “nega-se a si mesmo, não se sente bem, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, esgota-se fisicamente e arruína o espírito” (MARX, 2006, p. 114).

A alienação afeta essência humana, impedindo o trabalhador de se reconhecer no mundo como ser humano, pois não vive mais para si, mas para a produção de riquezas do capital, a qual nunca participará dos lucros (MARX, 1996b). As causas da alienação humana são externas ao homem e fazem com que ele fique externo a si próprio (VIANA, 2008).

Segundo as definições de Marx a alienação é produzida pela; “A acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz” (MARX, 1996b, p. 275).

No viés marxista de compreensão “o sofrimento do trabalhador nasce das elaborações edificadas nas relações de trabalho, a partir da (organização) da cultura e de seus próprios colegas trabalhadores (relações)” (MARTINS; PINHEIRO, 2006, p. 81). Os sofrimentos causados como consequência da alienação se prendem ao ser humano e se manifestam em todos os momentos de sua existência e até mesmo “o artesanato e o trabalho domiciliar tornam-se, em tempo relativo espantosamente curto, antros de

miséria, onde campeiam livremente as mais fantásticas monstruosidades da exploração capitalista” (MARX, 1996, p. 118). Segundo Silva “o fenômeno da alienação pode ocorrer nas mais diferentes esferas da vida, mas na cotidianidade tem maior possibilidade de se desenvolver” (SILVA, 2012. p. 53).

O SOFRIMENTO COMO RESULTADO DO TRABALHO ALIENADO

Na linha de compreensão marxista podemos entender que o sofrimento é o resultado da alienação e da exploração social, a qual é produzida e reproduzida por uma elite financeira apoiada pelo Estado sobre as classes trabalhadoras e pobres. Para Norberto Bobbio o Estado é visto por Marx como um aparelho que se serve a classe dominante para manter seu domínio, sobre a classe trabalhadora e pobre, por esse motivo é que Marx defende que o fim do Estado capitalista burguês, pois não existe para um fim nobre (BOBBIO, 1980). O que Marx destaca e denuncia é que “a alienação política é exercida pelo Estado, instrumento da classe dominante que submete os trabalhadores a seus interesses” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 10). Marx percebendo esta realidade de manipulação que existe no trabalho descreve que já historicamente:

Massas de operários, aglomerados nas fábricas, são organizados como soldados. Como membros do exército industrial estão subordinados à perfeita hierarquia de oficiais e suboficiais. Não são escravos exclusivos da classe e do Estado burgueses, mas diariamente e a cada hora são escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do próprio dono da fábrica. (MARX; ENGELS, 1997, p. 32).

Para Marx, o ambiente do trabalho é o principal momento da vida do ser humano onde acontece a alienação, é lá onde está a origem do sofrimento, pois para o trabalhador se; “o seu trabalho não é voluntário, mais imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade”. (MARX, 1964, p. 162). Marx vê o sofrimento como resultado de uma realidade concreta e alienante, geradora de misérias que culminam na opressão, na desigualdade, nas doenças e na negação da natureza humana (VIANA, 2012). Marx apresenta a complexidade desta realidade de exploração destacando que já historicamente muitos trabalhadores suportam os piores tipos de sofrimentos no trabalho.

Esses infelizes (nas minas de ouro entre o Egito, Etiópia e Arábia) que nem podem manter limpos os próprios corpos nem cobrir sua nudez sem lamentar seu miserável destino. Pois lá não se encontra remissão nem indulgência para os doentes, os débeis, os velhos, nem para a fragilidade feminina. Todos têm de continuar trabalhando, forçados por pancadas, até que a morte ponha fim a seus sofrimentos e à sua desgraça. (DIOD, p. 260 apud MARX, 1996a, p. 350).

A alienação que ocorre através do trabalho se caracteriza como sofrimento na medida em que faz o ser humano ter uma falsa esperança de que as coisas vão melhorar. “Para os trabalhadores pauperizados, deve ser grande consolo acreditar, por um lado, que seu sofrimento seja apenas ‘temporário’” (MARX, 1996b, p. 62).

A verdadeira realidade do ambiente de trabalho só é sentida por aqueles que a vivem. Em muitos casos o sistema capitalista não deixa a sociedade em geral ficar sabendo da realidade de muitos seres humanos que trabalham sem o mínimo de condições, sofrendo as piores mutilações que o ser humano pode suporta e também as que acaba não suportando.

Na população urbana que vivia da fabricação de rendas reinava um grau de sofrimento e miséria desconhecido no resto do mundo civilizado. (...) Às 2, 3, 4 horas da manhã, crianças de 9 a 10 anos são arrancadas de suas camas imundas e obrigadas, para ganhar sua mera subsistência, a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, enquanto seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas linhas faciais se embotam e sua essência se imobiliza num torpor pétreo, cuja aparência é horripilante [...] O sistema, [...] é um sistema de ilimitada escravidão, escravidão no sentido social, físico, moral e intelectual. (MARX, 1996b, p. 358).

À medida que os trabalhadores se alienam dentro dos ambientes de trabalho, mais seu sofrimento se manifesta fora deste, na sua vida de miséria. Segundo Silva, “a compreensão do processo de alienação se dá a partir do cotidiano da vida, pois é ali que se manifesta o processo de sofrimento” (SILVA, 2012, p. 52).

Marx sabendo da complexa realidade da vida humana que é o mundo do trabalho usa o termo “alienação” para expressar o sofrimento de homens, mulheres, jovens e crianças, que iludidamente passam pelas piores humilhações dentro de seus ambientes de trabalho sendo tratados como coisas. “Operários, que têm de se vender à peça, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio, e estão, por isso, igualmente expostos a todas

as vicitudes da concorrência, a todas as oscilações do mercado [...] eles tornam-se um mero acessório da máquina” (MARX; ENGELS, 1997, p. 36-37).

Segundo Martins e Pinheiro, “Marx afirma que o capital não tem menor consideração pela duração da vida do trabalhador, a não ser quando é coagido pela sociedade a fazê-lo” (MARTINS; PINHEIRO, 2006, p. 80). O ser humano que produz a riqueza do capitalismo é visto meramente como uma peça sem vida, seu sofrimento e sua miséria não são considerados pelos donos das fabricas, e ao paço que já não tem mais utilidade é eliminado (MARX; ENGELS, 1997).

No ambiente de trabalho onde o homem não é livre para escolher e arbitrar sobre sua ação sofre de modo ofensivo a sua condição de ser humano (LÖVY, 2002). Para Marx “o grande sucesso é acompanhado pela degenerescência física, pelos sofrimentos corporais generalizados e pela morte prematura da população trabalhadora por meio de cujo trabalho e habilidade foram atingidos tão grandes resultados” (MARX, 1996a, p. 360).

A teoria de Marx descreve que é na busca desenfreada pelo acúmulo de capital que se desencadeia todo o processo de sofrimento e desvalorização do ser humano. “A vida de miríades de trabalhadores e trabalhadoras é, agora, inutilmente torturada e encurtada pelo sofrimento físico sem fim, causado por sua ocupação” (MARX, 1996b, p. 95).

Marx afirma que o trabalho alienado afeta de modo negativo a condição humana na sua essência causando-lhe os piores sofrimentos (LÖVY, 2002). Segundo Marx o sofrimento causado pela alienação “afetou a força do povo em sua raiz vital” (MARX, 1996a, p. 386), pois a alienação não só marca o corpo do homem, mas também destrói a sua realidade psicológica (MARX, 2006).

O SOFRIMENTO PROVOCADO PELA ALIENAÇÃO RELIGIOSA

Diante do contexto de exploração, alienação e miséria produzido pelas relações capitalistas, muitos trabalhadores em suas horas de dores e sofrimento recorrem angustiadamente a religião pedindo um auxílio do céu para pôr fim ao seu sofrimento. Diante disso Marx afirma que a religião em nada ajuda o ser humano que sofre. Ela torna-se simplesmente um conforto para ele, mantendo-o na mesma condição de miséria e sofrimentos em que já está. A religião aliada aos que dominam o Estado torna-se alienante, pois não deixa o homem lutar contra a sua própria realidade, mas conforta o

homem em seu sofrimento na sua miséria. Por isso Marx não concebe o sofrimento como algo bom. “Este é o fundamento da crítica irreligiosa: o homem *faz a religião*, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o autossentimento do homem, que ou ainda não conquistou a si mesmo ou já se perdeu novamente.” (MARX, 2010, p. 145).

Para Marx, a religião se transforma em instrumento de manobra e alienação quando acomoda o homem em seus sofrimento e misérias usando o nome de Deus. Diante desta situação o único modo do ser humano se libertar do sofrimento provocado pela alienação também religiosa é agir por meio da razão sem se iludir com falsas promessas, desenvolvendo modo racionalmente uma crítica da religião a qual;

Desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo. (MARX, 2010, p. 146).

A crítica de Marx está no fato de que nem a religião e nem o Estado estão cumprindo com a finalidade que foram instituídos. Não estão sendo justos com todos os homens, há distinção, uns estão sendo privilegiados e outros condenados a uma vida de sofrimento e miséria iludidos em uma falsa esperança de que Deus vai os ajudar.

A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo. (MARX, 2010, p. 145).

Na compreensão de Marx o sofrimento humano é produzido pelo Estado capitalista que permite a exploração do trabalhador em seus locais de trabalho e justificado pela religião que acomoda o ser humano aos seus sofrimentos. Tanto o Estado capitalista como a religião alienam o ser humano, pois justificam e o mantém nesta condição de sofrimento exercendo sobre ele um domínio, impedindo que ele próprio aja em seu favor que mude sua condição sofredora. Para Marx a religião acomoda e familiariza o homem ao sofrimento fazendo-o aceitar o condicionamento que está vivendo, por tanto a religião faz com que o homem tire a esperança de si e entregue a outrem

que passa a dominar ele a seu bel prazer, prolongando seu sofrimento, e sua alienação (MARX, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto nesse trabalho percebemos que a classe dominante busca sempre deter o controle tanto o campo educacional quanto os meios de produção, pois o sistema capitalista se fortalece na medida em que detém os meios de produção e mantém boa parte da população alienada. A classe dominante não tem interesse em um conhecimento geral e humanístico para as classes trabalhadoras, uma vez que o interesse do capital é o lucro.

Como reflexo desta lógica, as empresas capitalistas reproduzem a lógica da formação para a manutenção do sistema, isto é, a preparação de jovens para atender necessidades da empresa, com a finalidade de serem contratados para trabalhar, porém, não deixando de ser massa de manobra do próprio sistema. Apesar de haver muito a ser questionado e debatido sobre a educação e trabalho em nossa sociedade, muitos intelectuais, a exemplo dos que abordamos brevemente nesse texto, vem ao longo do tempo propondo soluções e caminhos para termos uma sociedade igualitária, e consequentemente, uma educação justa e emancipatória.

Neste texto também procuramos descrever a partir do pensamento de Karl Marx, a relação entre alienação e sofrimento que se manifesta na exploração do trabalho, no controle do Estado e nas justificativas da moral religiosa. Num primeiro momento a partir do pensamento de Marx desenvolvemos a relação entre alienação, exploração e sofrimento, e como ela transparece, nos vários momentos da vida diária dos que são oprimidos.

Marx também destaca que é preciso superar os mecanismos de controle moral exercidos pela religião, o que não implica somente na atividade da consciência, mas na superação da própria sociedade que a produz, pois o homem precisa libertar-se teórica e praticamente de suas alienações. Afirma que a crítica da religião possibilita ao ser humano que pense, aja e organize sua realidade como um homem desenganado que recobrou a razão a fim de possa agir por si mesmo sendo ele mesmo sua referência. Para Marx, a religião não oferece uma resposta concreta ao homem, abandona-o alienado na realidade em que vive.

Ao finalizar este texto sobre o trabalho, a alienação e o sofrimento, destacamos que para Marx, a alienação sendo um processo que vai além da consciência, assumindo uma condição objetiva manifesta-se e relação

com o sofrimento que é causado pela desigualdade social que é resultado da exploração da classe dominante sobre as classes trabalhadoras. O sofrimento produzido pela exploração no trabalho é consequência de uma sociedade de classes, e só terá o seu fim, ou redução, quando não houver mais uma sociedade desigual. Para Marx o sofrimento e a alienação devem ser evitados, porque são a manifestação da opressão dos que detém o poder econômico-social sobre outra classe que é oprimida. De modo que o sofrimento e a alienação são consequência da desigualdade social e só terão o seu fim ou redução, quando não houver mais uma sociedade desigual.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Patrícia Costa. **Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de São Luiz/MA**. São Luiz 2013.

BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo na história do pensamento político**. Tradução de: Sérgio Bath. 10 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

CAETANO, Edson. NEVES, Camila Emanuella Pereira. **Relações de gênero e precarização do trabalho docente**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p 251-263, mai.2009 - ISSN: 1676-2584 25. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539>. Acesso em: 15/08.

CASTANHA, André Paulo. **O processo de feminização do magistério no brasil do século coeducação ou escolas mistas** Revista História da Educação, vol. 19, núm. 47, 197-212 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. 2015

ClAVATTA, M. Mediações do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

CUNHA, Amélia T. B. da **Sobre A Carreira Docente, A Feminização Do Magistério E A Docência Masculina Na Construção Do Gênero E Da Sexualidade Infantil**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824>. Acesso em 03/01/2021

DIOD. Historische Bibliothek. p. 260 apud MARX, Karl. **O capital** (Tomo 1). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 350.

FERRETTI, C.J. **Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais magistério à destruição do sistema público de educação. abr. – jun. 2012. da educação: da desmoralização do **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404,

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, a Violência do mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. ALIENAÇÃO. In: **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: JZE, 2001. p. 6-7.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. E-book 2ª Edição. São Leopoldo. RS. Editora OiKos, 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. Acesso em: 10/08/2021.

IANNI, O. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

KERGOAT, Danièle, **Dicionário crítico do feminismo**. 1ª ed. São Paulo-SP. UNESP. 2009.

LÖWY, Michael. **A teoria do Jovem Marx**: o sofrimento dos pobres. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, José Clerton de Oliveira; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. Sofrimento psíquico nas relações de trabalho. **Revista de Psicologia da Vector Editora**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 79-85, jan.-jul. 2006.

MARX, Karl. **O Manifesto Comunista**. In: Laski, H. J. O manifesto comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. [Tradução:] Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo:Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos–filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **O processo de trabalho e o processo de produção de valorização**. In: O Capital. Seção III. Capítulo V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia). Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 188-201).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Avante. 1997.

MARX, Karl. **O capital** (Tomo 1). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital** (Tomo 2). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **A formação de educadores e o uso das tecnologias digitais: a voz dos Professores**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

– (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 1 cap. 18 p. 172-187).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. ISSN 1981-7746. Disponível em: www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt. Acesso em 05/08/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Also J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SERRA, Joaquim Mateus Paulo. **Alienação**. Covilhã: LusoSofia, 2008. 18.

SILVA, Flavia Gonçalves da. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor. **Revista Labor**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 49-64. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 p. 73-102.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. 3 vols. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VIANA, Nildo. A alienação como relação social. **Revista Sapiência**, Iporá, v.1, n. 1, p. 23-42, jul.-dez. 2012.

VIANA, Nildo. Sartre e o marxismo. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 146-161, mai.-ago. 2008.

AS CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA- MA: UM OLHAR A PARTIR DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DE 2019

CAMILA OLIVEIRA NEVES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí -UFPI/ Professora do curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP, camilapeixes@hotmail.com

RESUMO

Partindo da compreensão de que as condições materiais influenciam diretamente na qualidade educacional, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha - MA. O estudo é de cunho quanti-qualitativo e caracteriza-se como sendo de carácter bibliográfico e documental. Os dados que subsidiaram a sua elaboração foram extraídos dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante a utilização da versão gratuita do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). De modo geral, espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas e para os processos de avaliação e direcionamento de políticas públicas voltadas para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Escola do Campo. Direitos à Educação Infantil no Campo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Infantil é concebida atualmente, como um direito da criança e uma opção da família, cabendo ao Estado, a oferta do atendimento com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no/do campo (BRASIL, 1988, 1990, 1996). No que se refere às populações rurais, os Marcos Legais que regulamentam a Educação Básica no campo, indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008).

Não obstante, é válido ressaltar que a oferta da educação para os povos rurais, vem sendo negligenciada ao longo do tempo pelo Estado, tendo se constituído enquanto um apêndice da política educacional. Sendo que, em decorrência desta situação, a partir da década de 1990, os movimentos sociais e sindicais rurais começaram a lutar por melhores condições de vida e trabalho no campo. Dentre as reivindicações do movimento, destaca-se a luta por escolas, principalmente, nas áreas de assentamento.

Os movimentos sociais e sindicais rurais, criticavam o conteúdo, a forma e a qualidade da educação que lhes era ofertada, tendo conseguido levar para dentro do aparelho do Estado, políticas educacionais que traduziam a sua concepção, tanto de campo quanto de educação. Contudo, é válido ressaltar que existem inúmeras contradições entre o que vem a ser garantido na lei e o que de fato se materializa na prática, o que demanda, no entanto, a realização de estudos que possam verificar como vem se dando a oferta educacional nas áreas rurais, e assim, objetivar a contribuir com a luta dos povos rurais, mediante a apresentação de dados e discussões.

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho objetivou analisar como se configura a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha-MA. A escolha desse tema, justifica-se pela ausência de pesquisas que discutem a qualidade da Educação Infantil no Município supracitado, bem como, pelo interesse das pesquisadoras em contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população rural, subsidiando, teoricamente, as suas lutas e direitos.

Para tanto, foram extraídas informações a partir dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante a utilização da

versão gratuita do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A presente pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa e se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico e documental.

A realização deste estudo possibilitou colher informações importantes sobre a oferta da Educação Infantil para crianças residentes no campo. No entanto, considera-se que o referente estudo, aponta para a necessidade de novas pesquisas que venham se debruçar sobre a realidade destas escolas, buscando ouvir os sujeitos que moram no campo e que são beneficiários diretos destas políticas. Em linhas gerais, espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas e para os processos de avaliação e direcionamento de políticas públicas voltadas para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade.

Por mais que maioria dos documentos legais favorece a execução e a construção de propostas a qual diz que são mais flexíveis e adaptadas ao contexto e a realidade, tanto no campo quanto na cidade, a estrutura da Educação Infantil está se reinventando e encaminhando-se aos modelos de uma instituição de alguns séculos atrás. É perceptível que os movimentos sociais são mais recentes, na qual levam o Estado a criar espaços institucionais específicos para as políticas da Educação Infantil. A Educação Infantil além de reconhecida como parte da Educação Básica, atendendo especificamente as crianças entre 0 e 6 anos de idade, é reconhecida também por suas especificidades pedagógicas.

Em linhas gerais, compreende-se que a oferta educacional para os povos do campo é perpassada por muitas lutas. Historicamente, os povos do campo não tiveram o direito à educação garantida, sendo marginalizados pelo Estado, perante a sociedade e as leis. Diante das constantes negações, os mesmos, passaram a ir em busca de seus direitos, o que não foi e não está sendo uma tarefa fácil. Ademais, é válido ressaltar que, apesar dos avanços no ordenamento jurídico, as escolas localizadas no meio rural, continuam sendo marginalizadas, principalmente no que concerne às suas condições de infraestruturas.

METODOLOGIA

A pesquisa é um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer área de estudo, constituindo-se enquanto uma atividade básica da ciência no processo de desvelar do real (LUDORF, 2017), o que significa que o ato de pesquisar está voltado para a construção de um conjunto de

conhecimentos científicos necessários para a compreensão e transformação do cotidiano. Nas palavras de Demo (2000, p. 20), a “[...] pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Esta pesquisa insere-se no processo de construção do conhecimento sobre uma determinada realidade, e foi realizada no município de Chapadinha, no Maranhão. De acordo com o Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, o referido município, tem uma população de aproximadamente, 79.675 habitantes e está localizado na Microrregião Leste do Estado do Maranhão, dentro do limite da região do Baixo do Parnaíba, na microrregião do Alto Muni Maranhense, ocupando uma área de 3.247.385 Km².

No que concerne à sua realização, destaca-se que a presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha - MA. Para tanto, realizou-se um processo de extração a partir dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo INEP, mediante a utilização da versão gratuita do SPSS.

A pesquisa, ora apresentada, tem uma abordagem quanti-qualitativa e pode ser caracterizada como sendo de cunho bibliográfico e documental. Entende-se que esse tipo de abordagem pode contribuir com o processo de análise e compreensão das especificidades da problemática em estudo. Tendo em vista tal afirmação, têm-se que a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” O que garante ao pesquisador um certo aprofundamento teórico acerca do fenômeno estudado. Marconi e Lakatos (2016, p. 57) complementam que essa pesquisa tem por finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com, contudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, para serem publicados”. Portanto, ela permite que o pesquisador tenha em mãos uma diversidade de autores que abordaram uma mesma temática em ambientes diversos, e assim chegar à suas conclusões.

No que concerne às pesquisas de tipo documental, Fonseca (2002, p. 32) aponta que estas seguem o formato da pesquisa bibliográfica, entretanto “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, [...], etc.” Os dois tipos de pesquisa supracitados, têm

o documento como sendo objeto de investigação, o que possibilita que o pesquisador tenha múltiplos olhares acerca do seu objeto de estudo.

Desta forma, para a coleta dos dados quantitativos foi realizado um levantamento acerca das escolas do município de Chapadinha - MA, tendo como base os indicadores educacionais, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP.

Após o levantamento dos dados, utilizou-se o Microsoft Excel para elaboração dos gráficos correspondentes aos elementos essenciais para que a escola ofereça uma educação de qualidade, sendo essas: quantidade de alunos matriculados no ano de análise (2019), infraestrutura, saneamento básico, fornecimento de equipamentos e acesso à internet.

A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA

As condições para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade nos assentamentos rurais têm enfrentados dilemas e tensões em relação a sua efetivação. A educação ofertada à população do campo constitui-se de avanços e retrocessos ao decorrer dos anos, desse modo, evidencia-se o quanto ainda se desconhece as crianças e famílias moradores das áreas rurais e o quanto o acesso ao direito à Educação Infantil é algo distante para boa parte desses sujeitos. Arroyo (2012, p. 23) destaca que “[...] a escola é carente de didáticas apropriadas aos povos do campo. Para alcançar uma proposta didática, um processo de ensino e aprendizagem coerente com as especificidades do campo, é necessário para superar a concepção preconceituosa.”

O município de Chapadinha, conforme os microdados do Censo Escolar de 2019, conta com um total de 33.709 matrículas, referentes às 3 etapas da educação básica. Sendo que destas, um percentual de 75,9% está concentrado na zona urbana. Enquanto, apenas 24,1% correspondem às matrículas na zona rural. No que concerne ao local de residência dos alunos, têm-se 28,6% residem na zona rural. O que indica que, apenas, um percentual de 3,1% precisa se deslocar para ter acesso à educação.

O fato de a maior parte dos alunos, residentes na zona rural, acessarem a educação em suas localidades, é algo positivo. No entanto, é necessário olharmos para a qualidade da educação que está sendo ofertada para eles. É válido ressaltar que, a qualidade no âmbito deste trabalho está sendo abordada sob a ótica das condições de oferta, sendo considerada uma escola de qualidade, “[...] aquela que disponibiliza para os alunos uma escola

adequada para a realização do trabalho pedagógico e conseqüentemente da aprendizagem.” (PEREIRA, 2010, p. 105).

No ano de 2019, Chapadinho contava com um total de 148 escolas, sendo que 44 estavam localizadas na zona urbana e 104 na zona rural. Do total de escolas, 134, ou seja, 90,5% eram municipais. A quantidade de escolas localizadas tanto na zona urbana quanto na rural e a quantidade de matrículas parecem não ser proporcionais, o que merece uma atenção maior em estudos futuros.

Das 148 escolas, 129 não estavam localizadas em uma área diferenciada, 11 estavam situadas em áreas de assentamento e 07 em áreas onde se localizava uma comunidade remanescente de quilombo. No que se refere a oferta da Educação Infantil, têm-se que, nos anos de 2019, 78 escolas, localizadas na zona rural, ofertavam tanto creche quanto pré-escola.

Do total de escolas, foram analisadas as condições de oferta daquelas que estão localizadas em áreas de assentamento. Neste sentido, para uma melhor visualização da quantidade de alunos que eram atendidos por essas, apresenta-se a Tabela 01.

Tabela 01 - Quantidade de alunos matriculados na Educação Infantil, em Áreas de Assentamento, por escola (2019)

	Escolas	Quant. de alunos matriculados
1	U.E. Alcebíades Rodrigues de Sousa	06
2	U. E. Argemiro Cipriano de Sousa	07
3	U. E Ademar Leite Fernandes	14
4	U. E Humberto de Campos	09
5	U. E Joana Lira Pereira	14
6	U. E João de Castro Barbosa	10
7	U. E José Sousa dos Santos	17
8	U. E Papa João Paulo I	07
9	U. E Raimundo Antão Filho	07
10	U. E Raimundo Teixeira Lisboa	26
11	U. E Nossa Senhora das Dores	25
	Total	142

Fonte: CHAPADINHA (2020).

De acordo com as informações disponibilizadas pela Secretária de Educação do Município de Chapadinho, as escolas localizadas em áreas de assentamento funcionavam em regime multisseriado. Sendo que, a turma

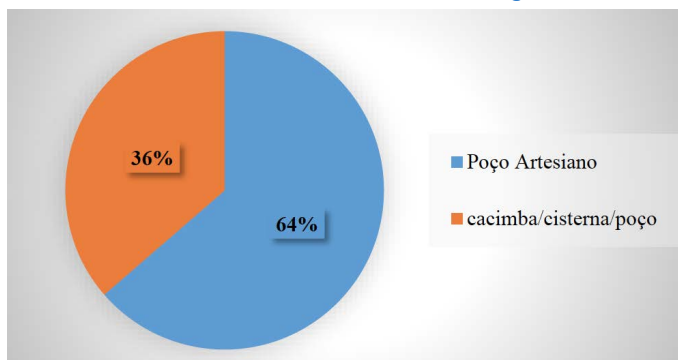
de Ensino Fundamental, funcionava em uma sala separada da turma de Educação Infantil que, por sua vez, unificava o atendimento das crianças matriculadas tanto na creche quanto na pré-escola.

A oferta da educação em turmas multisseriadas é uma realidade que vem acompanhando, historicamente, a realidade educacional da zona rural. No campo educacional não existe um consenso sobre o assunto. No entanto, estudos apontam que o regime supracitado pode ter implicações na qualidade da educação, visto que nas escolas multisseriadas “[...] a questão da estrutura física se agrava ainda mais [...]” (PEREIRA, 2010, p. 105). Ademais, é preciso reconhecer que trabalhar com turmas multisseriadas pode se constituir um desafio diário para os docentes.

Importa considerar, que a oferta em regime de multisseriação pode ser entendida enquanto uma estratégia do Estado para garantir o acesso desta população à educação. Não obstante, compreende-se que a garantia do acesso precisa estar alinhada às condições de permanência dos alunos na escola. Neste sentido, considera-se que ofertar uma educação precarizada, é continuar negando para a população do campo o direito à educação.

Todas as escolas que estão localizadas em áreas de assentamento funcionam em prédio escolar próprio da SEMED. Do total de escolas, todas afirmaram, no censo, possuírem água potável para o consumo dos alunos e funcionários, no entanto, o abastecimento dessas não é feito pela rede pública. Para uma melhor visualização da forma de abastecimento de água das escolas, apresenta-se o Gráfico 01.

Gráfico 01 – Abastecimento de água

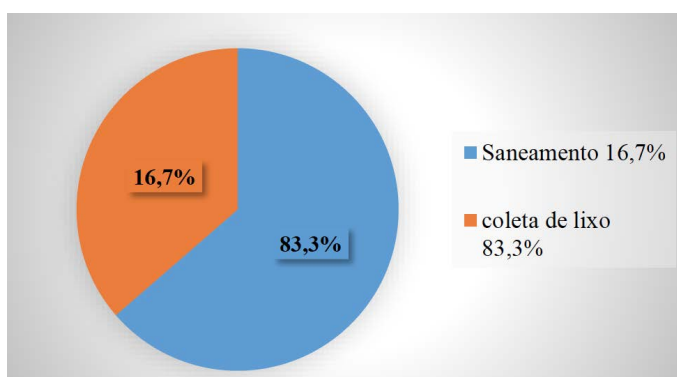


Fonte: BRASIL (2020), adaptado pela autora.

De acordo com o Gráfico 1, têm-se que 64% das escolas têm o seu abastecimento de água garantido por poços artesianos, e outros 36% por cacimba, cisterna ou poço. Ao contrário do abastecimento de água, todas as escolas têm sua energia elétrica fornecida pela rede pública.

No que concerne à questão do esgoto sanitário, apenas, 16,7 % das escolas não possuem uma fossa, seja ela séptica ou comum. Assim como no caso do abastecimento de água, destaca-se que a coleta de lixo não é realizada pelo poder público, inexistindo em 83,3% das escolas, qualquer forma de tratamento do mesmo (Gráfico 2).

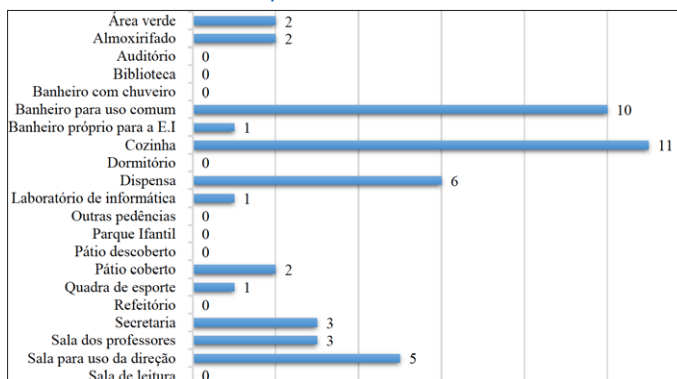
Gráfico 02 – Rede de saneamento básico



Fonte: BRASIL (2020), adaptado pelas autoras.

No que concerne às dependências físicas das escolas analisadas, apresenta-se o Gráfico 03.

Gráfico 03 – Dependência físicas das escolas



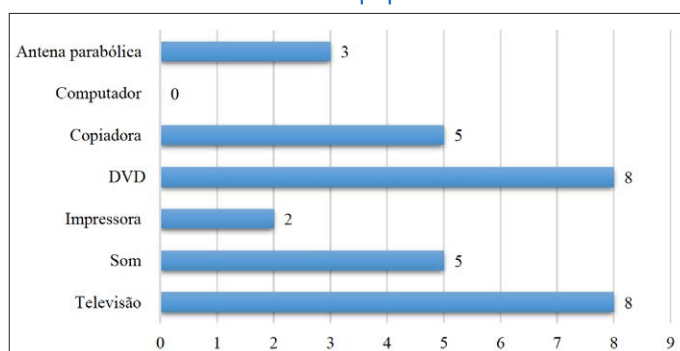
Fonte: BRASIL (2020), adaptado pela autora. Nota: Educação Infantil (E.I).

Conforme as informações do Gráfico 03, observa-se que nenhuma das escolas possui auditório, banheiro com chuveiro, biblioteca, dormitório, parque infantil, pátio descoberto, refeitório e sala de leitura. Além do mais, têm-se que mais da metade das escolas não possui: almoxarifado, área verde, banheiro próprio para a Educação Infantil, laboratório de informática, quadra de esportes, sala dos professores, sala para uso da direção e secretaria. Ainda de acordo com as informações dispostas no Gráfico 03, é válido ressaltar que, apesar, de todas as escolas possuírem cozinha, apenas 06 contavam com dispensa.

Os dados dispostos acima sugerem que as escolas analisadas apresentam problemas quanto a garantia de uma infraestrutura básica¹, o que dificulta o “[...] desenvolvimento de atividades cotidianas, complementares e diversificadas no processo ensino-aprendizagem.” (PEREIRA, 2010, p. 115). No que concerne à oferta da Educação Infantil, chama-se a atenção para a ausência de um banheiro próprio, chuveiro, dormitório e parque infantil, espaços considerados importantes para garantir a qualidade da educação que é ofertada para os pequenos.

No tocante aos equipamentos disponíveis nas escolas analisadas, aponta-se que nenhuma das escolas possui computador, seja para uso administrativo, seja para uso dos alunos. Os equipamentos mais comuns na escola são: o aparelho de televisão e o DVD. Vale ressaltar que oito escolas possuem tais equipamentos (Gráfico 04).

Gráfico 04 - Equipamentos



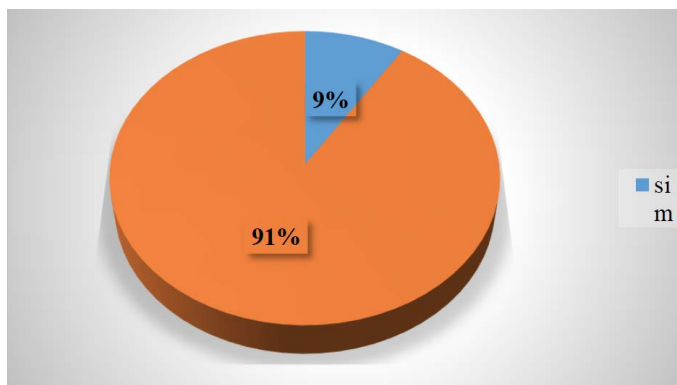
Fonte: BRASIL (2020), adaptado pela autora.

1 Ressaltando que aqui se entende por infraestrutura básica o abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, bem como a existência de sanitário; diretoria; secretaria; sala de professores; biblioteca; laboratórios; quadra de esporte; pátio; cozinha; depósito de alimentos; refeitório entre outros” (PEREIRA, 2010, p. 115).

Como pode ser visualizado no Gráfico 04, embora as escolas não contem computadores para fins administrativos, duas delas possuem impressora e outras cinco, uma copiadora. E três escolas possuem antena parabólica e cinco possuem aparelho de som.

Importa salientar que, apenas uma das escolas analisadas possui acesso à internet, conforme o Gráfico 05. Para as demais escolas que não possuem, pode ser considerado um complicador, não só para o desenvolvimento das atividades docentes, mas para as atividades de caráter administrativo. Atualmente, o acesso à internet é uma condição indispensável para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 05 – Acesso à Internet



Fonte: BRASIL (2020), adaptado pela autora.

Tendo em vista as informações dispostas até aqui, observa-se que as escolas analisadas necessitam de condições consideradas basilares para a garantia de um ensino com qualidade. Negar as condições que garantam a qualidade do processo educacional, é negar a própria educação em si. A LDB prevê que os sistemas de ensino devem se adequar às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptadas ao interesse da população do campo. Não obstante, retoma-se que tal garantia, pressupõe condições infraestruturais. Neste sentido, concorda-se com Pinto (2011, p. 211), ao afirmar que “[...] a garantia de infraestrutura [sic] e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórios, são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.”

Neste sentido, retoma-se que apesar dos avanços garantidos no texto da lei, a Educação Infantil do campo ainda enfrenta inúmeros obstáculos, sejam eles políticos, administrativos, pedagógicos ou socioeconômicos.

Neste sentido, Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), problematizam que a falta de investimento do Estado nas escolas rurais pode ser exemplificada a partir das condições nas quais se encontram as estruturas e os equipamentos das instituições que ofertam a educação na zona rural. E que a educação para os povos rurais vem ocupando um lugar marginal no âmbito das políticas educacionais.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 102):

[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

A oferta da Educação do Campo no município de Chapadinha - MA, normalmente acontece em turmas multisseriadas. Essa é uma realidade vivenciada em muitas localidades do país, principalmente nas áreas do campo. De acordo com o pensamento de Ferri (1994, p. 67) ressalta que:

Em meio a uma pesquisa em escolas rurais, destacou que nas classes multisseriadas, o professor sofre algumas limitações, afirmando que a própria escola é um ambiente isolado devido à distância e a própria locomoção dos alunos e, por isso, há dificuldade de atendimento individual por aluno, além das dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas; Ferri leva em conta ainda que atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso; ressaltando também que as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam; e outra limitação está voltada para o planejamento, elaborar diariamente quatro planos de aula, cada plano para sua respectiva série.

Trabalhar com essas turmas de Educação do campo é um desafio diário e exigem dos profissionais, práticas metodológicas de ensino eficazes. Quanto à formação docente na Educação do Campo, é algo preocupante, visto que a minoria possui nível superior (CHAPADINHA, 2020). E isso revela, mais uma vez, a condição de carência e precariedades para a oferta da educação básica na zona rural.

Essas classes são construídas por falta da oferta de creche e pré-escolas, principalmente na zona rural, e para não deixar de ofertar a educação básica, que é direito de todos, a Secretaria de Educação oferta à essa modalidade de

ensino, turma multisseriada, que envolvem alunos da Educação Infantil juntamente com alunos de Ensino Fundamental na mesma turma de diferentes anos. Justifica-se essa modalidade de ensino pela falta da oferta à educação básica nas suas localidades.

As condições de qualidade de ensino da Educação no Campo tem sido um grande desafio, fazendo com que as populações se desloquem para estudar na cidade. Segundo a autora Caldart (2002, p. 26), o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; ele “[...] tem direito a uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

Visto que a Constituição Federal prevê esse direito, porém, acontece que em muitas localidades do país, ocorre esse não oferecimento da Educação no Campo por localização dos educandos. Relacionado a isso, o Art. 3º da Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, expõe que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão ser “[...] oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação das escolas e de deslocamentos das crianças.” (BRASIL, 2008).

A Educação no Campo está marcada por diversas dificuldades que não correspondem pelas leis que as propõem e garantindo a Educação no Campo de qualidade. Embora a oferta da Educação no Campo esteja avançada, principalmente com os Marcos Legais, há muitos aspectos a serem enfrentados para garantir o direito à qualidade de educação, e além da infraestrutura das escolas, frisa-se também, o transporte escolar.

Em referência ao transporte escolar, tem sido uns dos grandes desafios encontrados pelas comunidades das zonas rurais. Para os alunos chegarem às escolas, eles enfrentam a distância entre escola e residência, bem como também, as péssimas condições das estradas que as interligam.

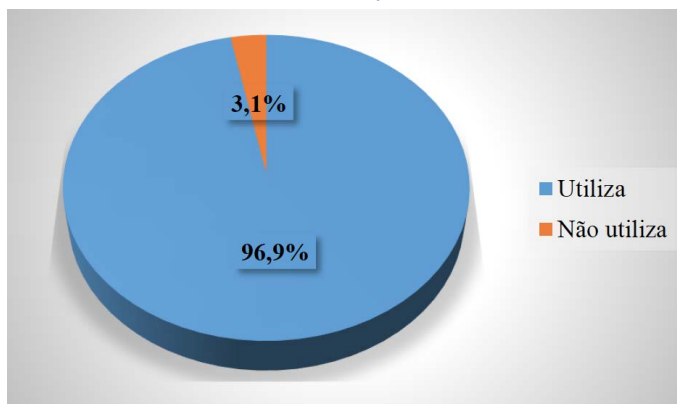
Segundo a Constituição de Federal (BRASIL, 1988), é assegurado aos alunos da escola pública, o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. E sendo obrigatório e previsto na Lei nº 9.394/96, a garantia o acesso de todos à escola. E ainda contam com o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), intitulado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nas escolas dos alunos do Ensino Fundamental público residentes em área rural. Portanto, é de fundamental importância garantir a oferta de transporte escolar para os alunos da Educação no Campo.

Percebe-se, que o não oferecimento do transporte escolar, ainda é uns dos desafios encontrados pelos educandos que residem na zona rural

para chegar às escolas. E isso contribui para que o alto índice de abandono, repetência e evasão escolar cresça no município. Visto que, esses alunos dependem do transporte escolar para garantir a sua permanência nas escolas.

De acordo com o levantamento esquematizado pelo Censo Escolar, do total de alunos matrículas no município, 33.709, 96,9% utilizam o transporte escolar e somente 3,1% não utilizam, conforme o Gráfico 06.

Gráfico 06 – Transporte escolar



Fonte: BRASIL (2020), adaptado pela autora.

Segundo a concepção de Bissoli (2010, p. 4), a evasão escolar, ainda “[...] é um fenômeno que reflete negativamente na educação, principalmente, nos investimentos desta área, pois onera os recursos a ela destinado.” Assim, a falta de transporte escolar, torna-se também, um dos agravantes para que a evasão escolar ainda seja um problema crônico em todo país, e muitas das vezes é tolerado pela comunidade na qual o aluno está inserido (MORAES, 2010), como no caso as condições de infraestrutura, e não aplicações das políticas para que o aluno tenha acesso à escola.

De acordo com o exposto, torna-se necessário que as implementações das políticas públicas do sistema educativo estejam voltadas mais à Educação no Campo, pois geralmente as escolas do campo estão submetidas a um currículo voltado à Educação Urbana, e esse, geralmente, é um currículo pedagógico que está em divergência às peculiaridades da vida no campo. De acordo com a LDB, o sistema de ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptados ao interesse da população do campo (BRASIL, 1996).

A partir da compreensão de que a escola faz parte de um contexto social dinâmico e complexo, que é movida também por políticas sociais, acredita-se que a gestão escolar é um dos elementos responsáveis pela qualidade do ensino e formação dos educandos, ela é indispensável para a mobilização de recursos, estratégias e políticas para articular a oferta da educação básica nas escolas.

Dessa forma, tomando como base os dados que foram apresentados neste capítulo, apontam-se que, a oferta da Educação Infantil nas áreas de assentamento do Município de Chapadinha, traduz a negligência histórica do Estado para com os povos rurais. Sendo ofertada para essa população, uma educação precária, em termos, principalmente, de infraestruturas. O que pressupõe a necessidade de um maior investimento na educação que é ofertada nessa região.

Portanto, a oferta da Educação Infantil na zona rural é preocupante, pois o sistema de ensino não corresponde às Leis de Diretrizes de Base que assegura a oferta de educação de qualidade no campo. Apesar de essa modalidade de ensino ser um direito da criança e da família, evidencia-se que tal direito não é totalmente garantido para as populações rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que as condições de infraestrutura das escolas analisadas, bem como os equipamentos disponíveis nas mesmas, podem trazer sérias implicações para a garantia de uma educação de qualidade. Ademais, o fato de as salas de aula funcionarem em regime de multisseriação, podem trazer outras implicações para o desenvolvimento do trabalho docente, o que demanda o desenvolvimento de outros estudos para investigar como ocorre o trabalho desses professores no espaço rural.

No decorrer desta pesquisa, foram evidenciados aspectos que caracterizam a Educação do Campo, dentre os quais, destaca-se o compromisso com a elaboração e execução de uma proposta pedagógica alinhada como os modos de ser e trabalhar dos povos rurais. Não obstante, mediante as discussões que se desdobraram até aqui, ressalta-se que a efetivação da proposta pedagógica, os recursos didáticos, uma infraestrutura adequada e políticas públicas direcionadas para essa área da educação, têm relações diretas com a qualidade da educação que é ofertada para as crianças do meio rural, bem como com as condições de trabalho dos docentes.

Em linhas gerais, compreende-se que o fortalecimento das escolas rurais é fundamental para o fortalecimento das comunidades nas quais estão localizadas, o que implica pensar na criança como um sujeito do campo que precisa de atendimento qualificado para desenvolver-se integralmente. A partir disso, faz-se necessário que o poder público pense em políticas públicas que contemplem a diversidade do campo e que possam garantir melhores condições de vida para estas populações, o que perpassa um maior investimento no campo educacional.

A partir da análise dos microdados do Censo Escolar do ano (2019), disponibilizado pelo INEP e pela SEMED, foi possível constatar inúmeras fragilidades no que se refere ao ensino ofertado nas escolas do campo, dentre elas destaca-se: a infraestrutura inadequada, a escassez de equipamentos eletrônicos e recursos didáticos, ausência de metodologias de ensino voltadas à realidade das crianças do campo, falta de transportes escolar, entre outros fatores que implicam diretamente na qualidade do ensino ofertado. Além disso, é importante destacar que há uma grande escassez no que diz respeito às políticas públicas para com a educação do campo e a pouca visibilidade dada as crianças que residem nesse ambiente.

Diante do exposto até aqui, considera-se que foi possível alcançar o referido objetivo do presente estudo. Torna-se necessário contudo, refletir a respeito da valorização da criança enquanto sujeito do campo, buscando alternativas que viabilizem esse atendimento, e espera-se que por meio dessas pesquisas e discussões, seja iniciada uma reflexão transformadora em ações para a mudança em relação aos investimentos direcionados à educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tenso de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23- 54.

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.v. 1.

BISSOLI, S.C. **Evasão Escolar**: o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2Unu0sr>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Lei nº 9.394/1996, 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: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<HTTP://PRONACAMPO>

.MEC.GOV.BR/IMAGES/PDF/MN_RESOLUCAO_%201_DE_3_DE_ABRIL_DE_2002.PDF.>Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Complementar CNE/CEB nº 2/2008, de 28 abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: encurtador.com.br/jGKN6. Acesso em: 10 maio 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em Construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____.; ARROYO, Miguel Gonzáles MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHAPADINHA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados das Escola na zona rural**. Chapadinha, 2020.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76081>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila). Disponível em: <https://bit.ly/2lzkfS>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da Pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. Curitiba: Appris, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORAES, R.E. Evasão escolar. **Diário da Educação**. [S. l.]. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/748-4.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PEREIRA, A. C. S. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. *In*: ROCHA, A. I. M.; HAGE, M. S. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada, [S. l. : s. n.], 2010. p. 95-132.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 22, n. 2, mar. 2011. DOI10.21573/vol22n22006.18877. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/18877>. Acesso em: 10 maio 2020.

AS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IMPACTO DA PANDEMIA E ADAPTAÇÃO DE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

KARINA DE CÁSSIA RODRIGUES

Doutora pelo Curso de Engenharia Biomédica da Universidade Brasil -SP, karinadecassiarodrigues@yahoo.com.br.

PAULO ROBERTO GONÇALVES SILVA

Mestre pelo Curso de Engenharia Biomédica da Universidade Brasil -SP, akirapenatilha@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O projeto em questão foi desenvolvido sobre a formação de futuros (as) professores (as), que finalizarão seus Cursos Educação Física e Pedagogia, e, possivelmente, assumirão atividades de ensino na sala de aula formando alunos para a sociedade. Durante este projeto analisaremos o significado do papel de ser um professor, pois cada um tem a sua personalidade orientada por valores e princípios de vida e conscientemente, explícita ou implicitamente, ele veicula esses valores em sala de aula manifestando-os a seus alunos. Assim, ao interagir com cada aluno em particular e se relacionar com a classe como um todo, o professor não apenas transmite conhecimentos, em forma de informações, conceitos e ideias, mas também facilita a veiculação de ideais, valores e princípios de vida, ajudando a formar a personalidade do educando. Por isso, o professor deve ter bem claro que, antes de ser um professor, ele é um educador. Segundo Shulman (1986), a base do conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de saberes que ajuda a compreensão que o professor deve ter do conteúdo que irá ensinar. E o autor apresenta várias categorias dessa base de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais e valores educacionais que podem ser agrupadas em outros conhecimentos como específico, didático e curriculares. Nosso papel docente é fundamental e é importante que o professor propicie um ambiente em que o aluno possa realizar um trabalho a partir da investigação, da tentativa, do erro, da formulação de hipóteses, logo, um ambiente favorável à ação protagonista do aluno. Nessa perspectiva, o professor assume a postura de orientador, incentivador da aprendizagem ou simples repassadores de conhecimentos, esse papel realmente está em crise e, já algum tempo, ultrapassado. Segundo Ponte (1998), as concepções têm natureza essencialmente cognitiva, atuam como uma espécie de filtro, dando sentido as coisas ou atuando como bloqueador para novas situações, limitando a possibilidade de atuação e compreensão. Embora a concepção e a prática, por isso quando ampliamos o foco para o saber docente, é necessário compreendermos e diferenciar o que é saber docente, como é constituído e como pode ser visto na ação. Nessa perspectiva Tardif (2002), relaciona os saberes práticos que não podem ser confundidos com os “da prática”, isto é, aqueles que se aplicam à prática para

melhor conhecê-lo. Os “saberes práticos” podem também ser chamado de “saberes da experiência”, pois se integram às práticas e são partes constitutivas delas enquanto prática docente.

Ao analisarmos o Programa Residência Pedagógica podemos identificar que ele é uma ferramenta, com potencial para desenvolver no aluno habilidades e oportunidades assim como a própria experiência que é fundamental na formação com qualidade para futuros professores, já que possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente. Esse espaço, deve ser planejado, com objetivos claros, sendo contemplado em uma estrutura curricular que possibilite que essa articulação seja feita, dessa forma o estudante tem a vigência da profissão e oportunidade para que a teoria possa ser significada, além de desenvolver importantes habilidades de um professor reflexivo. Para Barreto (2011), observa-se nas práticas correntes, que há um grande distanciamento entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, esse pode ser um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação inicial com ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com isso objetiva-se aperfeiçoar a formação teórico/prática nos cursos de licenciatura em Educação Física. Essa etapa é de grande relevância, pois permitiu o contato direto com a instituição de ensino docente e discente, além do mais a observação e prática possibilita a reflexão sobre as práticas existentes no sistema educacional brasileiro em paralelo com os conhecimentos adquiridos durante o da graduação.

Para Rambo (2020), é muito comum ver o profissional de educação física e o pedagogo que trabalha na rede pública enfrenta grandes adversidades que muitas vezes não são incorporadas como atribuições salariais que distanciam o mesmo de um conforto para melhorar seu currículo através de cursos, pode-se entender que a sociedade recobra um lugar muito alto para a atuação desses profissionais. Diante de muitas atribuições e cargas horárias diferenciadas, vários professores se sentem fadigados e começam a não render mais como deveriam. Com a falta de muitos materiais pedagógicos existe por um viés a contribuição de criatividade na confecção de novos materiais esportivos e educativos a partir de reciclagem. Entre tantos relatos através do Programa Residência Pedagógica, algo que se tornou comum é a experiência que é fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que o mesmo possibilita a articulação da profissão docente. É esclarecedor quando se entende que a teoria e a prática devem caminhar juntas na mesma direção e não serem consideradas uma consequência da

outra. Gomes (2020) afirma que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber como é o funcionamento na vida diária. Esse espaço, se bem planejado, tem objetivos claros e sendo contemplado em uma estrutura curricular que possibilite essa articulação seja feita, dá ao estudante a vigência da profissão e oportunidade para que a teoria possa ser significada, além de desenvolver importantes habilidades de um professor reflexivo. Com as práticas correntes, acumula-se uma grande conexão entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, sendo esse um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação inicial.

Sob o olhar pedagógico pode se destacar a necessidade de que o professor expresse de forma mais elaborada sua experiência, considerando que apenas na formação aconteça no exercício da profissão e que muitas oportunidades de desenvolver amplamente as competências que o curso apresenta, mas apenas se dão na prática cotidiana da escola. Reafirmando Tavares (2020), não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, que visto de outro prisma, não são ameaças, apenas a vista de outro ponto.

Para Martins (2020) é muito comum o residente ampliar o conhecimento a respeito das atividades administrativas e pedagógicas nesse período de aproximação entre o estudo do professor no seu cotidiano, para muitos alunos que nunca tiveram a oportunidade de lecionar estar envolvido com a história da escola e socialmente inserido no contexto, pode auxiliar na definição de uma nova ordem de intervenção da realidade no que se refere a sua prática e a sua formação profissional. Discernir dentro da vida escolar é como entender qual o seu papel na sociedade. Dessa forma o aluno encontra solo fértil no espelhar do professor. Quando aluno e professor caminham juntos espregueia-se uma legitimidade no conteúdo a ser oferecido.

O momento de tomada de decisão já aconteceu, o aluno que saiu do ensino médio e hoje se encontra na universidade é uma realidade, entretanto existe outra realidade não muito fácil para quem está prestes a se formar. Muitos alunos reclamam exatamente dessa situação, que pode ser elencada com outros fatores em tempos de pandemia. O programa Residência Pedagógica é uma ferramenta, que pode desenvolver no aluno habilidades e oportunidades como a própria experiência que é fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente. Para referenciar

algumas reflexões foram fundamentas ideias a partir de alguns autores. De acordo com Mendes (2021), como resposta aos diários dos alunos o autor utilizou a análise qualitativo interpretativista, com foco na identificação de conflitos evidenciados nos relatos. Outro relato não menos importante veio do manual da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Currículo da Cidade e Orientações do Currículo da Cidade (2017).

Como o projeto é um vínculo entre a teoria e a prática, assim o processo de ensino e aprendizagem conta com o apoio da universidade e do ambiente escolar, buscando sempre aprimorar o conhecimento dos discentes, ressaltando questões políticas que reafirmam o compromisso com uma educação pública de boa qualidade. O propósito de desenvolver um educador comprometido e ético, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, constituem métodos que superam os limites afirma Batista (2021).

Colaborando com os mesmos ideais Farias (2021), descreve que o impacto da pandemia provocou alterações tanto no modo de vida no quesito sociedade, quanto no impacto financeiro, já que todos os alunos em modo remoto deveriam ter um celular com aplicativos pesados para a realização de lives e avaliações. Reinventando um novo sistema de abordagem e uso do material disponível pelas escolas, cursos técnicos e universidades.

Segundo L. Borges (2021), Todas as atividades acadêmicas sofreram alterações tanto a concepção do almoço como a tarefa escolar tiveram que ser discutidas em apenas uma mesa. A relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19 inseriu um novo episódio dentro de um contexto onde não se sabia o que era certo ou errado, pedagógico ou não. Poderia ser o momento em que os graduandos deveriam realizar na escola a autorreflexão sobre sua área de atuação, entretanto mais uma vez todos foram afastados e continuava a necessidade de improvisar de forma didática todas as práticas em forma de teoria. É importante destacar a oportunidade e a necessidade de vivenciar as etapas da imersão de forma individual, grupal e multidisciplinar na escola. Desta forma foram atingidas em cheio uma tríade que depois de muitos meses pode ser considerada vitoriosa: professor, futuro professor e o aluno da rede pública.

Sobrepunhando as expectativas Batista (2021), desenvolve através de 48 relatos as possibilidades de aprender na dificuldade e ao mesmo tempo ter uma experiência muito significativa para professores, preceptores e residentes, mesmo no início da imersão com insegurança para elaborar o planejamento, bem como, durante a aplicação da aula. Todavia, com as

orientações e elaboração dos planos de aula todas as intervenções podem ser percebidas com mais segurança e certeza no aspecto mais importante que é vivenciar o processo de inclusão nas escolas. Na atual conjuntura não há possibilidades de relatar que está sendo fácil ou que tudo vai simplesmente passar. Os óbitos e as diversas anomalias como reflexo de pós recuperação deixa todos os envolvidos fragilizados. O fato é que a contribuição do Profissional de Educação Física em equipe multiprofissional para recuperação de pacientes pós COVID 19 foi de extrema importância segundo o relato de Nogueira (2020). Para tanto foi analisado o trabalho de voluntários de Educação Física no programa municipal NASF. O resultado foi que durante o período de observação dos participantes, houve a oportunidade de interagir, acompanhando a realização das atividades, explicando como fazer, ajudando a realizarem, e acima de tudo buscar compreender as reais necessidades e também compreender as limitações físicas, com êxito nessas aplicações foi o bastante para que houvesse melhorias na qualidade de vida dos participantes.

Costa (2020), destaca que o relato de como todos reagiram diante da pandemia não se enquadrar em qualquer gráfico demonstrando números de alunos infectados, professores nos hospitais, falta de informação para ser prático e rápido nessa hora, entretanto não há de se falar em perdas ou danos, pois esse artigo é para relatar o que conquistamos. Portanto a partir de 2020 com poucas informações começamos a distribuição de tarefas, plataformas digitais, nomes que hoje conhecemos bem, nem imaginávamos o que era. Diversas medidas de enfrentamento foram atribuídas para diminuir o avanço da contaminação pelo vírus. Para Goulart (2021), toda rede de ensino teve que se reinventar em uma tomada de decisão que muitas vezes contrariava alguns, mesmo assim foi uma corrida contra o relógio pois não se tinha ideia de vacina, de distanciamento, ou nível de contaminação. O modelo que foi sendo inserido aos poucos com o nome híbrido e, eventualmente, presencial com medidas de distanciamento social, foi sendo direcionado para o completo distanciamento. Muitos alunos ainda sem condições financeiras tanto para redes de internet, como para novos aparelhos que suportassem transmissões ao vivo, de uma ou duas jornadas. Embora nenhum professor pudesse ter achado fácil a tarefa de ensinar de forma remota, os professores de Educação Física foram os que mais sofreram devido apelo físico com maiores desafios para adequação de suas aulas ao modelo remoto, dada a natureza prática de muitos procedimentos do componente curricular.

Formalmente a Educação Física foi sendo construída nos diferentes estados brasileiros corroborando com a cultura local e sendo desenvolvida através de práticas corporais que além de desenvolver aspectos cognitivos que são imprescindíveis com relação a prática, pois através das mesmas crianças, jovens e adultos replicam as mesmas para relatas crenças, sentimentos, valores dando cor ao mundo que vivemos define Coelho (2020).

Para essa nova etapa os profissionais recorreram as plataformas digitais para aprender a se relacionar melhor com toda essa gama de novos afazeres. Da mesma forma Machado (2020), que um novo mundo ainda em formação estava aparecendo no horizonte. Então para cada desafio foi-se inventando um novo caminhar com novas e variadas estratégias enquanto não havia possibilidade de compartilhar lado a lado as mesmas atividades físicas.

Para tanto o programa Residência Pedagógica que teve baixas de professores, diretores, supervisores em uma escala infinita de protocolos para trabalhar com algo que não se via, mesmo assim encarou a tentativa de entrar em contato com os alunos e vivenciar a realidade de sala de aula em outras perspectivas. As atividades coletadas foram realizadas pelos alunos do Curso de Educação Física e Pedagogia da UB, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

METODOLOGIA

Neste projeto analisou a contribuição da Residência Pedagógica para a aprendizagem da docência de futuras(os) professoras (os). Assim, partindo do pressuposto de que a formação inicial é a fase em que o futuro docente pode adquirir uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que lhe permite exercer sua profissão(Imbernón,2004) e que a Residência Pedagógica é o espaço articulador do componente prático que deve direcionar todos os Cursos de Educação Física e da Pedagogia, o projeto voltou-se para a contribuição a futura atuação docente na visão dos alunos. Assim, as questões centrais do projeto são: Quais as contribuições da Residência Pedagógica para a futura atuação da(os) professora(os) em sala de aula? Como a (o) aluna concluinte dos Cursos Educação Física e Pedagogia identificam as contribuições desse projeto para sua vida profissional?

A fim de responder a essas questões, utilizou-se a abordagem de uma vivência de práticas no ambiente escolar real que ocorreu por meio dos

seguintes instrumentos: frequentes reuniões de formações e acompanhamentos pedagógicos, grupo de discussão e observações das aulas das professoras.

A aprendizagem sempre foi objeto de investigação para inúmeros estudiosos, como, por exemplo, Jean Piaget(1996), que identificou e categorizou determinados raciocínios. O uso de diferentes abordagens para o ensino e os desafios da sala de aula, temos como o propósito apresentar resultados de nossas experiências e pesquisas, sendo tratada de uma abordagem cognitivista, baseada em teorias da Didática.

Com isso propomos aos envolvidos como processo de ensino-aprendizagem é um caminho que esteja repleta de indicações práticas e objetivas, que seja possível de serem aplicadas ao mesmo tempo transformadora para as suas contribuições no Ensino-Aprendizagem e o desenvolvimento produtivo. Logo, podemos ressaltar suas interações para a construção dos conhecimentos cognitivos.

Os Parâmetros curriculares Nacionais de diferentes níveis de ensino, publicados em 1998-2002, e outros documentos oficiais referentes à Educação no Brasil, têm enfatizado a necessidade de focar o ensino-aprendizagem no desenvolvimento nas competências e habilidades por parte do aluno em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Essa visão está em sintonia com uma tendência mundial fundamentadas nos quatro pilares pela a Educação proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Deste modo podemos ver que nossa busca irá muito além de mostrar as dificuldades encontradas pelos alunos (as), ela engloba leis, direitos e obrigações que muitas das vezes não são aplicadas devido à falta de conhecimentos dos professores.

Durante este projeto analisaremos o significado do papel de ser um professor, pois cada um tem a sua personalidade orientada por valores e princípios de vida e conscientemente, explícita ou implicitamente, ele veicula esses valores em sala de aula manifestando-os a seus alunos. Assim, ao interagir com cada aluno em particular e se relacionar com a classe como um todo, o professor não apenas transmite conhecimentos, em forma de informações, conceitos e ideias, mas também facilita a veiculação de ideais, valores e princípios de vida, ajudando a formar a personalidade do educando. Desse modo serão apresentados os paradigmas da formação docente na interpretação de autores nacionais situando a questão da relação de teoria e prática.

O desenvolvimento pedagógico, está além das metodologias de ensino focada no conhecimento científico, às formas como são aplicadas as atividades, pois o que configura a prática pedagógica é o saber ouvir o educando, conduzir um diálogo, no qual demonstre preocupação com suas dificuldades e estimule seus potenciais. Esse comprometimento do educador em atentar ao seu aluno, gera meios para que aconteça um aprendizado efetivo e significativo.

A educação nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser trabalhada com seriedade, pois quando bem trabalhada irá capacitar os alunos para evoluírem o desenvolvimento cognitivo. Este o qualifica para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. Devemos enfatizar e destacar das outras por ela ser sequencial, ou seja, não se aprende a multiplicar se não aprendeu a somar. Isso significa que uma etapa que não foi bem ensinada pelo professor e não foi bem assimilada pelo aluno poderá haver um grande comprometimento no seu aprendizado e daí por diante, na aprendizagem há uma existência da hierarquia nos seus conteúdos e é aí que entra o olhar do professor, aquele olhar de que realmente quer ver, um olhar diagnóstico mesclado com as suas práticas.

Diante desse projeto ocorrerá uma reflexão sobre a questão de ministrar aula e suas importâncias no processo de Ensino-Aprendizagem nos anos iniciais da educação básica com a apropriação dos conhecimentos, além de propiciar uma reflexão sobre os novos paradigmas para o ensino-aprendizagem. Além de oportunizar possibilidades aos futuros professores de repensar sobre a sua didática em sala de aula, com ênfase no aluno.

É importante ressaltar que a observação dos resultados qualitativos e quantitativos do Programa Residência Pedagógica é através da imersão de conteúdos realizados pelos Coordenadores, Orientadores, Preceptores e Residentes. Esse arcabouço coletado foi o compartilhar de todas as reuniões as atividades que seriam executadas nas escolas e como deveria ou poderia na forma prática acrescentar para todos que estivessem na sala aula.

As aulas foram realizadas através de três critérios: 1. Os alunos deveriam estar regularmente matriculados, 2. Acessarem a plataforma Whatsapp com o link para a reunião e 3. Participar da Live/vídeo aula e responder a Google Forms. Todos os alunos realizariam um Diário de Bordo e entregariam por e-mail para o orientador após 48 horas as informações pertinentes de cada reunião.

O projeto tem como finalidade abordar a problemática do ensino na educação apresentando os conteúdos essenciais fundamentando e

sistematizando os elementos relativos a didática dos conteúdos, planejar ações didáticas realizada em sala de aula.

As atividades a serem realizadas em classe pelos alunos com orientação do professor responsável, a partir do contexto anterior das aulas expositivas. Para interagir de verdade, é preciso compartilhar saberes, com trocas de ideias, opiniões e dúvidas, e atuar de modo solidário o trabalho em grupo, por si só, já é um conhecimento a ser aprendido, que considera o aprendizado da autonomia e da cooperação.

A qual abordamos se a didática estabelecida no ensino-aprendizagem do aluno tem correlação do dia-a-dia do mesmo tanto em sala de aula, como na sua comunidade em seu cotidiano habitual. Todo material está sendo estudado e separado de acordo com as publicações de modo a tornar nossa pesquisa mais coerente e relevante possível.

Ao escolhermos a questão da didática esse tema pensamos nas contribuições que ele poderá trazer aos graduandos de um modo geral, com intuito de informar e conscientizar, que a disciplina de matemática e a afetividade pode ser apreendidas por todos. Deste modo esta pesquisa visa discutir o ensino-aprendizagem da matemática, norteando a didática do professor em sala de aula.

Ao iniciarmos nosso estágio notamos que a disciplina de matemática gera grandes polemicas no âmbito acadêmico, a baixa aprendizagem e o não interesse dos alunos. Mesmo sabendo que a matemática ande lado a lado das crianças desde muito cedo em seu dia-a-dia, o conhecimento de alguns já vem de muito pequeno, mesmo sem ao menos saber ler e escrever. Notamos no cotidiano das crianças que as escolas mesmo tendo essa percepção do desenvolvimento se recusa a trabalhar nesse contexto, utilizando na grande maioria das vezes o método tradicional, dificultando o ensino-aprendizagem, deixando o saber da criança de lado e focando no modo - eu ensino você aprende - o modelo tradicionalista de ensino deixa o modelo construtivista de lado, o lúdico e o inovador.

Piaget (1996), ao longo de vários textos acadêmicos estudados durante o curso percebemos que ele investigou muito os professores e notou que os mesmos só pensam no modo de trabalhar com lápis e papel nas mãos, tento a percepção de vários conteúdos aplicados, deixando apenas o concreto trabalhar na diversificação e na formação do conhecimento.

Os professores com os seus saberes profissionais e experienciais acreditam na prática/ teoria no modo de ensino-aprendizagem, mas notamos uma aprendizagem mecânica, com punições e premiações, até mesmo as

tradicionais repetições para se alcançar o objetivo desejado como por exemplo: “a tabuada entre outros”. O tradicional norteia desde nossos antepassados e não conseguimos deixar de lado esse modo de ensino burocrata tradicionalista dos professores.

Essas atividades feitas em sala de aula é importante que seja uma aprendizagem significativa aprendizagem essa que traga sentido para a vida do aluno, que venha ao encontro da linguagem, da cultura e do cotidiano do aluno. Tudo isso influenciará diretamente ao seu ensino-aprendizagem o qual deve ser levado em conta até porque não se pode observar o aluno apenas no seu ambiente escolar no cotidiano em sala, mas é preciso notar as situações ao seu redor analisar o entorno desse aluno.

A aprendizagem deve ser um processo envolvente para o aluno, que constrói modifica, enriquece e diversifica. O professores unidos aos saberes seja ela experiencial ou profissional, precisa ministrar uma boa aula, mesmo sabendo que haverá risco de fracasso com a mesma, o seu dever é estar preparado para tudo, dando o suporte necessário no conteúdo aplicado, observando assim o desenvolvimento e evolução do alunado.

É necessário estimular os alunos a pensarem, eles precisam aprender a tomar as suas próprias decisões para poderem resolver algumas atividades em sala de aula como certas situações problemas por exemplo. O aluno ao colocar em prática esses ensinamentos facilitará a ele resolver não apenas conflitos de atividades matemáticas, no entanto ele poderá pôr em prática em sua vida no cotidiano.

Deve-se fazer com que o aluno se sinta responsável pela sua aprendizagem e construção do seu conhecimento, como educador não se deve facilitar ou dar respostas a determinadas atividades, deve-se deixar que o próprio aluno encontre resposta através das interações com os seus colegas, todavia podemos sim dependendo de uma determinada situação usar uma variável denominada como variável de comando, que pode ser manipulada pelo professor para nortear uma determinada situação problema.

O desenvolvimento Pedagógico está além das metodologias de ensino focada no conhecimento científico, falar é dar sentido as formas como são aplicadas as atividades, pois o que configura a Prática Pedagógica é o saber ouvir do aluno, conduzir um diálogo, no qual demonstre preocupação com suas dificuldades e estimule seus potenciais.

Diante desse projeto ocorrerá uma reflexão sobre a didática e suas importâncias no processo de Ensino-Aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica com a apropriação dos conhecimentos, além de propiciar

uma reflexão sobre os novos paradigmas para o ensino - aprendizagem. Além de oportunizar possibilidades aos futuros professores de repensar sobre a sua didática em sala de aula, com ênfase no aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Projeto da Residência Pedagógica, algumas estratégias buscam concretizar a aproximação entre a teoria e a prática docente. Podemos afirmar que, o acompanhamento dos preceptores a um grupo reduzido de alunos e a produção de trabalhos que desafiam o olhar da residente para além dos aspectos teóricos e práticos destaca-se na sua formação profissional. Neste contexto o programa residência pedagógica exerce um papel fundamental na qualificação da educação, o mesmo aproxima teoria da prática, fazendo com que todos que estão envolvidos no processo adquiram conhecimento por meio da troca de experiências.

Os futuros profissionais da educação necessitam integrar-se ao novo, por isso, é preciso saber utilizar meios em benefício da aprendizagem do aluno, que começam e vão além da sala de aula, não somente através de metodologias como também através de reflexões sobre práticas. Assim, espera-se que os novos professores, além de ensinar, formem, compreendam e motivem seus alunos. A formação acadêmica deve se sobrepôr ao máximo a idealização da profissão para torna-la concreta. Sendo assim, o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas mostra-se como uma busca para constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente. Portanto, consideramos necessária a criação de programas semelhantes, para que possamos formar profissionais capazes de transformar alunos em sujeitos atuantes em uma sociedade que necessita e que busca por mudança.

O projeto é desenvolvido através de observações de situações reais que tem como objetivo maior relação professor/aluno, uma vez que a preocupação central deste estudo é compreender como professor formador como sujeito de sua prática para a formação social dos alunos e um grupo de discussão com os alunos sobre: porque o aluno possui tantas dificuldades de aprender, desafios encontrados, relação professor e aluno, entre outras e diversas experiências que será realizada com as preceptoras que ministra essas aulas sobre sua carreira profissional e sua prática docente.

Todas estas informações são realizadas em uma escola, de São Paulo, junto à preceptora que ministra as aulas. As observações serão analisadas a

partir da abordagem qualitativa, uma vez que estaremos trabalhando com um grupo de pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender. Tal perspectiva tem o ambiente como fonte direta dos dados. Ou seja, os alunos mantêm contato direto com o ambiente e objeto de estudo.

Durante o projeto também usaremos ambientes da própria Universidade Brasil (UB) como a biblioteca e um local como a própria sala de aula para realizações de várias reuniões e conversas entre as preceptoras, orientadora e os alunos para os diversos alinhamentos e o acompanhamento do desenvolvimento desse projeto.

Consideramos pertinente desenvolver discussões sobre a necessidade de se elaborar um plano de ensino que permita a contextualização de planejamentos didáticos, a importância do brincar na infância, o quão imparcial o professor precisar ser ao mediar conflitos, o estudo da relação entre infâncias, brincar e culturas e assim contribuir para que nossas residentes trilhem os caminhos de uma carreira profissional de sucesso.

Na atualidade, a didática é o campo da Teoria do Ensino como campo da Teoria do Ensino responsável por investigar os fundamentos, as “cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

A didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidade educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno).

As aprendizagens adquiridas com a experiência da Residência Pedagógica foram imensuráveis, visto que esse momento é único na formação docente, uma vez que existiu um movimento de soma, junto a todos os envolvidos, desde da gestão escolar até a condição de cada roteador de WIFI. Naturalmente o que está sendo trabalhado não é somente a vida na escola, pois diante de tamanha amplitude que essa pandemia alcançou possivelmente alguns alunos com perdas, óbitos, desemprego, limitações financeiras poderiam encontrar dificuldades de desempenho, mas mesmo assim pelos próprios relatos atribuiu-se êxito no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto apresentou em relação aos resultados trazidos no final, apontadas pelas residentes, de uma forma geral, estão satisfeitas(os) com o projeto e o Curso de Educação Física e da Pedagogia, valorizam sua estrutura e as atividades que contribuem para a sua formação docente, como participar da Residência Pedagógica. Este projeto sugere que os estudos sobre a aprendizagem da docência e a relação dessa aprendizagem com o curso, as disciplinas e seus professores sejam ampliadas tendo em vista a possibilidade de trazer novos significados para a formação e atuação dos futuros docentes.

Com o decorrer do desenvolvimento deste projeto fica evidente a importância de se ter uma postura positiva em sala de aula que prive um bom relacionamento em aula, pois essas atitudes geram impactos afetivos nos alunos e quando esses impactos são positivos contribui para o ensino-aprendizagem.

É importante destacar que este projeto representa um esforço em concretizar a contribuição dos conhecimentos e das experiências é fundamental. Com o intuito de se efetivar a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.

Portanto, é imprescindível que no contexto escolar trabalhe-se em suas variáveis situações priorizando a prática pedagógica e assim privilegiando a formação integral do aluno, pois o objetivo desse projeto é contribuir na formação pedagógica e proporcionar uma escola que possui um ambiente de formação, humanizado, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem.

Jean Piaget, 1996, no livro *Biologia e Conhecimento* busca mostrar que a didática do professor em sala de aula por diversas vezes foi deixado de lado para apenas mostrar o conteúdo aplicado. Deixando de lado a necessidade de se trabalhar algo diversificado com materiais concretos que poderiam assim dar aporte na construção do conhecimento.

Uma nova sociedade se funde após um grande colapso, sobremodo as reservas financeiras podem demonstrar que muita coisa que foi hoje um sonho se tornou em qualquer outra realidade, entretanto não se perdeu o acesso para a comunicação. A escola desde muito tempo tem sido “o caminho” no meio das adversidades, é onde encontra-se amigos, conselhos, oportunidades e um futuro mais próspero. A maneira como o professor, ainda que

em formação pode se posicionar estando à frente dos alunos, é reconhecida como um aprendizado vertiginoso. O que se busca através do Programa Residência Pedagógica, além de se verificar o material didático, destaca-se a importância da compreensão dos conteúdos e atividades, pois de maneira remota, por intermédio das mídias o tom de voz e as palavras empregadas são fundamentais para a compreensão dos alunos. Mesmo em um momento onde o mundo parece ter entrado em uma realidade paralela, como se fosse uma ficção científica, pode-se sentir que o uso de máquinas não minimiza o ser humano que está por trás de cada uma dessas telas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. ANEC, 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 22 de julho de 2020.

BARRETO, E. S. de S. (2011, janeiro/abril). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(1), 39-52.

BATISTA P, e Cols. O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação física. Educação, Sociedade E Culturas, (59). 2021.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 19/03/2021.

COELHO, C. G.; XAVIER, F. V. F.; MARQUES, A. C. G. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. Intercontinental Journal on Physical Education, Niterói, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COSTA, Natacha. O papel da educação integral em tempos de crise. Centro de Referências em Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-daeducacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FARIAS RC, SILVA DMP. Ensino Remoto Emergencial: Geografia Escolar e a virtualização da vida na pandemia da Covid-19- Geografares, 2021 - periodicos.ufes.br. 2021.

GOMES, Bernardo. PAULA, Wenderson. Efeitos do exercício físico na prevenção e atenuação da severidade dos sintomas e na reabilitação de indivíduos infectados por Sars-Cov-2. Brasília: UniCEUB, 2020.

GOULART, I. C. V.; SILVA, J.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 407-23, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões de Nossa Época. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

L BORGES; CIA, F.; MAIRA DA SILVA, A. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. Olhares & Trilhas, v. 23, n. 2, p. 773-794, 27 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo : Cortez, 2007.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26081, 2020.

MARTINS, Lilian. SOEIRO, Renato. Exercício físico e Covid-19: aspectos de saúde, prevenção e recuperação: uma breve revisão narrativa. Revista Educação Física, Vol 89, 2020.

MENDES. MIBS. Educação Física, a Cultura Corporal do Movimento <https://www.editoracrv.com.br> Acesso em: 24/02/2021.

NOGUEIRA, Carlos et al. Precauções e recomendações para a prática de exercício físico em face do COVID-19: uma revisão integrativa. São Paulo: ORCID, 2020.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996, p. 19.

RAMBO, Nestor Francisco. A educação em rede em época de pandemia: algumas nuvens e muitas sombras. In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). Vozes Contemporâneas da Educação. Ilustração: Cruz Alta, 2020, p. 27-49.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br>
Acesso em:18/12/2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Física. São Paulo, 2017. Acesso em: 12/02/2020.

SHULMAN, Lee. Those who undertand: the knowledge growths in teaching. Educational Researcher, fev.1986,p.4-14.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Francisco. SANTOS, Silvia. O exercício físico e a Covid-19: Quando o trabalho conduz ao Sedentarismo e substitui a Atividade Física. Rev. on Line Mult. Psic. V.14, N. 51 p. 1084-1095, Julho/2020 - ISSN 1981-1179.

ASSESSORIA EM SAÚDE MENTAL A DUAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Psicólogo do IFPB – campus Campina Grande; Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB), icaro.rodriques@ifpb.edu.br;

HOZANA DOS SANTOS SILVA

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPB – campus Campina Grande, santoshozana6@gmail.com.

RESUMO

Mediante os impactos causados pela pandemia de covid-19 que impuseram a necessidade de isolamento social e o uso de mídias digitais para o trabalho e o estudo, além das repercussões na saúde mental dos indivíduos, o projeto de extensão *Assessoria a instituições de ensino no município de Campina Grande no período de pandemia: saúde mental e processos de gestão do uso das redes sociais e gestão do tempo* buscou amenizar tais impactos na equipe de educadores e nos familiares das crianças atendidas na Creche Galdina Barbosa e na Escola municipal Santo Antônio, ambas localizadas em Campina Grande – PB. Esse trabalho busca destacar as ações em saúde mental do referido projeto. Desta feita, por meio da realização de oficinas, *podcasts* e mídias de áudio e imagem, a equipe do projeto conseguiu atingir os objetivos propostos. Em trabalhos futuros, buscar-se-á também expandir o conceito de promoção e prevenção em saúde mental de forma a abranger mais ações que estejam compreendidas como pertencentes às práticas da Psicologia Escolar, como a orientação profissional e o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica.

Palavras-chave: Saúde mental, Assessoria, Escola, Creche, Campina Grande.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 interferiu significativamente na vida humana, impulsionando a mudança de hábitos. O acesso à *internet* e, principalmente, às redes sociais digitais aumentaram devido à necessidade de comunicação a distância, motivada pelo imperativo do confinamento e isolamento social. Assim, o contato com familiares e amigos, as ações de trabalho e as atividades de educação escolar se apropriaram dessas tecnologias de comunicação. Todavia, essa transformação brusca de hábitos não está livre de problemas.

Para além dos espaços físicos, os ambientes virtuais também são propícios ao conflito. Recentemente, a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, foi palco de um massacre planejado por dois jovens pela *internet*, que resultou na morte de dez pessoas (oito assassinatos e dois suicídios). O espaço virtual utilizado para tal planejamento foi o *Dogolachan*, que se constitui de uma comunidade anônima alocada na deep web (internet profunda: segmento da internet de difícil acesso que abriga redes e sites anônimos), no qual o politicamente incorreto é incentivado, como o ódio pelas minorias (mulheres, negros, nordestinos, LGBTs etc.). Os usuários são conhecidos como “chans”, que se caracterizam como pessoas “falhas”, seja na vida escolar, profissional ou nos relacionamentos amorosos, revelando dificuldades no convívio social (MANFREDINI, 2019).

Nesse sentido, as redes sociais se apresentam como espaços informais nos quais também podem ocorrer agressões, ameaças e intimidações que, presumivelmente, interferem nas relações que ocorrem nos espaços escolares, seja com estudantes, funcionários ou educadores, assim como nas relações familiares. Além disso, percebe-se que esses ambientes são mais atrativos que o ambiente escolar e familiar, pois o uso deles compete com o tempo de estudo e o de convivência com a família.

Mais especificamente sobre o período de pandemia que o mundo passa, destaca-se uma pesquisa com jovens sobre os efeitos dessa crise sanitária. Esses ressaltaram a dualidade de valores das redes sociais, quando se pensa nos diferentes tipos de notícias sobre a covid-19:

Os que têm mais rejeição são justamente os meios mais fáceis de propagar Fake News e que os jovens sabem, que é por WhatsApp e Telegram, ou Facebook e Instagram. [...] Já os outros, Youtube, Podcast, jornais na rua e campanhas

de TV e internet, eu acho que está sendo uma procura muito importante para se informar quando esses canais são especializados. É um youtuber que é infectologista, que é microbiologista que faz live sobre isso. É um podcast sobre ciência que fala sobre epidemiologias no mundo. São sites confiáveis. Esse “confio mais ou menos” é uma expressão geral. (CONJUVE, 2020, p. 58).

Além dos problemas associados às redes sociais digitais com a mudança de hábitos, a rotina semanal perdeu sua estrutura, propiciando dificuldades na organização do tempo. Igualmente, o medo de adoecimento e de morte, a perda da renda familiar, a distância física de pessoas queridas, por exemplo, têm comprometido a saúde mental da população.

Devido a esses fatores complicadores da vida humana, em especial para os profissionais e familiares de estudantes de escolas públicas, e assumindo a missão de formação humana que compete aos institutos federais, o projeto de extensão intitulado de *Assessoria a instituições de ensino no município de Campina Grande no período de pandemia: saúde mental e processos de gestão do uso das redes sociais e gestão do tempo*¹ auxiliou os profissionais da educação e familiares de alunos que compõem a Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio Promoção Humana – ambas localizadas na cidade de Campina Grande – PB – sobre o uso de mídias sociais digitais, gestão do tempo, empreendedorismo e temas relacionados à saúde mental, por meio de oficinas, tutoriais e *podcasts*, no intuito de aliviar os impactos negativos da pandemia nesse público. O presente trabalho terá como foco central as ações direcionadas para a saúde mental do público-alvo.

Portanto, ações que buscam informar a população com base na ciência, como o descrito por Oliveira *et al.* (2021), que trabalharam temas como *fake news*, promoção em saúde mental, produtividade e adaptação de rotina, distanciamento social, ensino remoto, prevenção do suicídio, entretenimento infantil e relações sociais, embasam o presente trabalho (Figura 1).

1 Projeto aprovado e fomentado pelo Edital n. 13/2020 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba.

Figura 1 - Intervenções virtuais de educação em saúde para o enfrentamento da pandemia



Fonte: Oliveira *et al.* (2021)

Percebeu-se que o processo de assessoria às duas unidades de educação municipal propiciou momentos de reflexão, além da ampliação do conhecimento dos participantes sobre as temáticas propostas pelo projeto, fortalecendo a saúde mental dos educadores e familiares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É observável que as redes sociais digitais exercem influência significativa na vida das pessoas. Também fica evidente que são ferramentas que facilitam a convivência e outros processos humanos. Vale lembrar que, quando se trata do público estudantil, esse assunto ganha destaque, não só pelos impactos positivos, mas igualmente pela dificuldade em gerir o uso dessas redes.

A pesquisa de Carrano (2017), com discentes e docentes de uma escola pública de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, constatou que os alunos, quando entram na *internet*, primeiramente acessam as redes sociais (55,4%), geralmente com uma frequência de mais de onze horas semanais; reservam apenas um pequeno espaço de tempo (4,1%) para realizarem pesquisas escolares; em sua maioria, navegam para tratar de questões pessoais (78%); além do mais, consideram que o uso desses ambientes pela instituição escolar poderia melhorar o desempenho dos estudantes (55%), avaliando que esses espaços são subutilizados pela escola.

Até mesmo os próprios jovens revelam que o uso da *internet* tem pontos negativos. Spizziri *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa com 534 adolescentes, entre 12 e 17 anos, de escolas públicas e privadas e buscaram investigar as diferentes formas do uso da *internet* pelos adolescentes. No que tange aos aspectos negativos, os participantes destacaram a possibilidade de se viciarem (49,81%) como principal desvantagem do uso da *internet*; a periculosidade do ambiente virtual (48,12%); a falta de contato com a pessoa com quem se comunicam (43,04%); e as limitações para se expressarem (38,34%).

Além dessas questões expostas sobre o uso das redes sociais digitais, o que se pensa da escola também aparece como tema comum nesses ambientes virtuais. Miranda, Carvalho e Pacheco (2015) analisaram postagens de estudantes em páginas do *Facebook*, que tinham como finalidade tratar de assuntos relacionados à escola e identificaram que os jovens utilizam as redes sociais para expressarem o que acham do local onde estudam, abordando, com frequência, o aparente descompasso entre os objetivos dessas instituições e os interesses dos alunos.

Verificou-se, também, que as postagens nessa temática têm como objetivo causar a sensação de pertencimento e provocar risos. Além do mais, elas acabam sendo comentadas e compartilhadas por outros usuários que não pertencem ao grupo específico onde foi exibida, consequentemente

promovendo informações distorcidas sobre ambientes de educação para o público externo (PACHECO, 2015).

Pode-se também questionar qual a relação entre a pandemia atual e o uso das redes sociais. A pesquisa de Primo (2020, p. 188) mostrou que houve um considerável aumento do uso das redes sociais durante o período inicial da pandemia de covid-19, pois “durante o isolamento seu uso de mídias sociais: aumentou muito (37,1%), aumentou um pouco (34,2%), permaneceu o mesmo (22,9%), diminuiu um pouco (3,9%) e diminuiu muito (1,9%)”.

Além do mais, uma pesquisa recente sobre mudanças nas redes sociais e na saúde mental de estudantes de graduação suíços, durante a pandemia de covid-19, identificou que as redes de interação e de apoio ficaram mais escassas e mais estudantes passaram a estudar sozinhos. Além disso, os níveis de estresse, ansiedade, solidão e os sintomas depressivos pioraram. Destacam-se como principais estressores, inicialmente, o medo de perder a vida social e, posteriormente, esse medo se deslocou para preocupações com a saúde, a família, os amigos e o próprio futuro (ELMER; MEPHAN; STADFELD, 2020).

De modo oposto, também se observou que as práticas de conversação online e a visualização de postagens de outrem resultou em impacto emocional positivo, na medida que fizeram os participantes se sentirem: muito bem (21,2%), bem (52,4%), nem bem nem pior (22,1%), pior (4%), muito pior (0,3%). Sobre a exposição do sentimento quando não estavam se sentindo bem, a maioria dos participantes (61%) relatou expor esse sentimento apenas em conversas privadas na internet (PRIMO, 2020).

No mesmo contexto, Alves *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com jovens de 14 a 18 anos de quatro Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco e buscaram investigar a relação dos estudantes com o uso das redes sociais durante a pandemia. De acordo com os dados coletados, a maioria dos estudantes que participaram do estudo confirmaram que perdiam a noção do tempo quando acessavam as redes sociais (35,38%), sentiam uma grande necessidade de permanecer conectado às redes sociais (33,63%) e precisavam de cada vez mais tempo para lidar com assuntos relacionados às redes sociais (31,49%). Porém, verificou-se que, mesmo não sabendo gerenciar o tempo no uso das redes sociais, os estudantes afirmaram que não descuidavam das amizades e/ou familiares por estar conectado às redes sociais (55,43%) e não acham que seja um problema a frequência com que entram nas redes sociais (25,66%).

Crianças e adultos também não estão protegidos dos desafios à saúde mental que a *internet* propicia por meio das redes sociais digitais. Como exemplo, moderadores do *Facebook* (um gerenciador que tem como objetivo aprovar ou negar solicitações de entrada ou de publicações, assim como removê-las) revelam que têm sofrido no âmbito da saúde mental, tendo em vista a necessidade de avaliarem postagens com conteúdos perturbadores, como maus tratos a animais, canibalismo e terrorismo (BBC, 2019). Portanto, a existência de postagens como essas interfere na qualidade de vida dos usuários. Mesmo sob a supervisão de moderadores, são potencialmente danosas para qualquer idade, nem sempre são passíveis de bloqueios ou exclusões sem que possam ser antes visualizadas por eles.

Frente a essa demanda atual dos estudantes, muitas vezes, as ações dos pais e das instituições de educação não são eficientes, como se observa numa pesquisa de viés psicanalítico a qual ressalta que pais e professores se queixam de perderem o controle dos alunos, pois esses ficam constantemente conectados aos aparelhos e às redes sociais. Nesse sentido, a escola frequentemente volta-se para buscar o controle dessa situação pela proibição do uso no espaço físico escolar, contudo não conseguem obter êxito, já que os discentes continuam a usá-los, pois não se desapegam daquilo que promove prazer (LIMA, 2015).

Nesse âmbito, em que emerge a necessidade de se gerir o uso das redes sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um documento normativo que busca definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

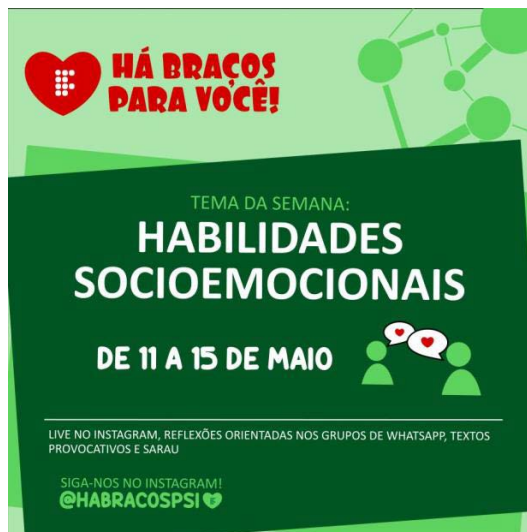
As tecnologias digitais e a computação são temas pertencentes à BNCC, tendo em vista que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano, impactando o modo de funcionamento da sociedade. Assim:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

Para tanto, faz-se imprescindível que a escola estimule a reflexão e a análise aprofundada, além da atitude crítica frente às ofertas de mídias digitais. Entretanto, a instituição escolar também precisa incorporar as novas linguagens, promovendo novas formas de interação, aprendizagem e compartilhamento de significados entre educadores, estudantes e familiares/responsáveis. Além disso, precisa favorecer uma formação baseada nos direitos humanos e na democracia, trabalhando pela desnaturalização de qualquer forma de violência (BRASIL, 2018).

Nesse aspecto, cita-se como as redes sociais podem se configurar como ferramentas de prevenção e promoção em saúde mental. O Projeto Há braços foi desenvolvido por psicólogos do IFPB durante os meses de março a setembro de 2020, os quais, por meio do gerenciamento de grupos de whatsapp e de um perfil do *instagram* (@habracospsi), trabalharam diversos temas (orientação profissional, sentido da vida, habilidades socioemocionais (Figura 2), organização da rotina de estudos, solidão e relacionamentos interpessoais) com a comunidade acadêmica da referida instituição (RODRIGUES, SILVA, LINS E SILVA e BAILÃO, 2021).

Figura 2 – Tema desenvolvido pelo grupo Há Braços



Fonte: Rodrigues, Silva, Lins e Silva e Bailão (2021)

Complementa-se que, na pesquisa *Juventudes e a pandemia de coronavírus*, os jovens, em sua maioria, frisaram que preferiam que as escolas priorizassem as atividades para lidar com as emoções em vez das aulas

convencionais. Da mesma forma, a maioria pediu estratégias para a gestão do tempo e para melhorar a organização (CONJUVE, 2020). Portanto, dispor de ferramentas de gestão sobre o uso de mídia sociais digitais está vinculado à qualidade da saúde mental.

Cabe ressaltar que a gestão/administração do uso das redes sociais, do tempo e da saúde mental não são equivalentes à repressão ou ao autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos usuários, mas um meio de educá-los a conduzir o próprio comportamento para que esse contribua de forma eficaz na autoestima, nas relações sociais e no processo de ensino e de aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão/administração escolar está inserida.

METODOLOGIA

Aprovado no Edital n.13/2020 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba, no dia 08 de setembro de 2020, o referido projeto teve como campo de intervenção duas instituições municipais: a Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio “Promoção Humana”, ambas localizadas na cidade de Campina Grande – PB.

O projeto, inicialmente, investigou as necessidades específicas do público-alvo (servidores e responsáveis pelos estudantes) por meio de aplicação de questionário e também pelo contato com eles por intermédio de redes sociais digitais. Antes da aplicação do questionário, a equipe do projeto se reuniu com as gestoras das duas unidades, no dia 28 de setembro de 2020, para apresentar o projeto e a proposta de questionário.

Após ouvidas as opiniões das gestoras, o questionário foi criado ainda no mês de setembro de 2020, na plataforma *Google Docs*, e enviado para as gestoras escolares, via *WhatsApp*, as quais repassaram para os educadores pela mesma mídia social digital. A opção de envio apenas para as profissionais de educação se justificou pela análise de que elas conheciam a realidade das famílias atendidas, de modo que diminuiria o tempo entre coleta e análise dos dados, diferentemente se houvesse sido realizada a aplicação do questionário também para com os familiares.

O questionário continha dois blocos de perguntas: um bloco destinado a identificar os temas que indicassem a necessidade de formação dos profissionais das duas unidades educacionais e outro voltado às percepções

dos educadores sobre alguns quesitos das famílias cujos filhos estivessem matriculados nas duas unidades parceiras.

O primeiro bloco buscava identificar as áreas em que os educadores tinham dificuldade e que precisavam de orientação (dentre as três grandes áreas propostas pelo projeto inicialmente: saúde mental, gestão do tempo e conectividade); quais os recursos de comunicação a distância/plataformas digitais mais utilizados e em quais deles havia necessidade de aperfeiçoamento; quais os dias, horários e meios pelos quais as formações poderiam ocorrer.

Já no segundo bloco, buscou-se avaliar, na percepção dos profissionais das duas unidades, como eram as relações familiares das crianças atendidas; os principais desafios enfrentados pelas famílias no período de pandemia de covid-19; qual a rede social digital mais apropriada para estabelecer comunicação com os familiares, além de quais as condições da *internet* das famílias. Também foi disponibilizado um espaço para os respondentes que almejassem deixar algum pedido ou sugestão.

Obteve-se 23 respostas ao questionário. O total de respostas foi composto da participação de 65,2% dos educadores da Promoção Humana e de 34,8% dos educadores da Creche. Para os educadores da Creche Galdina Barbosa, as áreas de maior dificuldade e sobre as quais gostariam de receber orientações foram, respectivamente, saúde mental em período de pandemia (50%); organização do tempo (37,5%); utilização de recursos digitais (25%); e aspectos positivos e negativos do uso das mídias digitais (25%). Nesse mesmo quesito, os educadores da Escola Santo Antônio Promoção Humana destacaram a utilização de recursos digitais (46,7%); saúde mental em período de pandemia (33,3%); segurança no uso das redes sociais (26,7%); e organização do tempo (20%) como os temas mais citados.

No que tange ao quesito saúde mental, que é o foco do presente trabalho, os participantes ressaltaram os temas ansiedade e estresse como aqueles que deveriam ser trabalhados com eles. Da mesma forma, o *WhatsApp*, o *Google Meet* e o *YouTube* foram citados como os recursos midiáticos mais utilizados com facilidade pelos participantes. Tanto os participantes da Promoção Humana (80%) quanto os da Creche Galdina (55%) assinalaram que sentiam necessidade de melhorar as habilidades em alguns dos recursos midiáticos citados na questão (*Google Meet*, *Zoom*, *Hangouts*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*). O turno noturno foi o preferido para as reuniões temáticas e os recursos de vídeo como o material de maior facilidade de acesso para baixar no celular.

Sobre as perguntas relacionadas às famílias das crianças atendidas nas duas unidades educacionais, tanto os educadores da Creche quanto os da Escola avaliaram como boas as relações dos familiares, além de que a gestão do tempo e os problemas financeiros como as principais dificuldades das famílias no período de pandemia. Com 90,4% de média, os educadores da Creche e da Escola destacaram que o *WhatsApp* seria a rede social digital cuja comunicação entre a equipe e os familiares seria mais eficaz.

Em outubro de 2020, após a análise dos questionários, o plano de ação foi apresentado e discutido com a equipe gestora das unidades parceiras. Com o intuito de resguardar a saúde da equipe executora e do público-alvo do projeto, tendo em vista o período de pandemia de covid-19, propôs-se que todas as ações de planejamento e a execução de assessoramento (oficinas, tutoriais, cartilhas e produções audiovisuais) ocorressem de forma virtual pelos serviços de comunicação grupal por vídeo que a equipe avaliasse mais pertinente. Nesse contexto, os encontros ocorreram pelo *Google Meet* e outras ações e comunicações se deram pelo *WhatsApp*.

Igualmente se acertou que, entre os meses de outubro e dezembro de 2020, seriam realizadas as oficinas, tutoriais e apresentação e distribuição das cartilhas. O conteúdo desses materiais contaria com uma vasta pesquisa bibliográfica e a adaptação desta para a realidade sociocultural e educacional do público-alvo que seria heterogêneo. A equipe buscaria construir o material e executar as ações formativas com linguagem adequada, sem perder o foco na aprendizagem e no reconhecimento do saber do outro e no estímulo à pesquisa e à criticidade, como expõe Freire (1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a organização do melhor calendário de atividades, deu-se início às ações do projeto de extensão sobre os temas centrais propostos. Destacarse-ão as ações com o tema saúde mental.

SAÚDE MENTAL

O primeiro tema desenvolvido no projeto foi sobre Saúde Mental, abordado por meio de oficinas virtuais com duração de duas horas, realizadas nos dias 04 e 09 de novembro de 2020, respectivamente com os educadores da Creche (Figura 3) e da Escola (Figura 4), pelo *Google Meet*.

Conforme respostas ao questionário, abordou-se, especificamente, os subtemas ansiedade e estresse. Além da apresentação de conceitos, a equipe também trouxe exemplos do cotidiano para pautar o tema, respaldando cientificamente o assunto com a adição de explicações a respeito de erros de pensamento (WRIGHT, BASCO e THASE, 2008), os quais foram pontuados como disparadores e mantenedores de ansiedade.

Menos destacados que a depressão, os transtornos de ansiedade exercem um impacto significativo na qualidade de vida de quem o sofre e, muitas vezes, está associado à depressão e abuso de álcool. Nesse sentido, ressalta-se a pertinência do tema em questão:

A verdade é que a ansiedade é algo sério. Se você sofre de ansiedade, a chance é de que isso tenha um grande impacto sobre sua vida. As pessoas com transtornos de ansiedade frequentemente se descobrem incapazes de trabalhar de modo eficaz, de ter uma vida social, de viajar ou de ter relações estáveis. Elas podem passar deliberadamente por todo tipo de estratégias, somente para evitar encontrar certas pessoas, locais ou atividades, inclusive dirigir um carro, viajar de avião e entrar em elevadores. Podem não conseguir enfrentar multidões, participar de reuniões sociais, estar em espaços abertos ou se deparar com mínimas quantidades de sujeira. Em geral, não conseguem dormir bem. Algumas delas se tornam socialmente reclusas ou caseiras. Em casos extremos, um transtorno de ansiedade precisará de hospitalização. Para quem realmente sofre de ansiedade, a condição vai bem além de se atormentar com o imposto de renda ou de ter medo de aranhas. Trata-se de uma doença real e duradoura, que tem consequências impactantes sobre a vida. (LEAHY, 2011, p. 11).

Além disso, os processos de comunicação foram trabalhados como meio de autoconhecimento e também de gestão da ansiedade (quando associado ao tema inteligência emocional). Esse assunto foi mediado pela teoria da “Janela de Johari” (FRITZEN, 2010), já que por meio dela discutiu-se as áreas de autoconhecimento que estão ligadas aos processos de receber e dar feedback (áreas aberta, fachada, mancha cega e desconhecido). A equipe buscou estimular a busca pela ampliação da área aberta dos participantes, por meio da autorreflexão e das relações interpessoais.

Na sequência, como fechamento da oficina, apresentou-se e discutiu-se o assunto Inteligência Emocional (GOLEMAN, 2011, 2015), como mecanismo basal para possibilitar a gestão da saúde mental. A autoconsciência, a

autogestão e a empatia fomentaram os caminhos para a gestão dos pensamentos e comportamentos e, conseqüentemente, gerir a ansiedade.

Os educadores participantes avaliaram as oficinas como significativas, pois, além de se identificarem com os exemplos apresentados, foram-lhes propostas sugestões de autogestão para lidarem com a ansiedade e o estresse do dia a dia.

Figura 3 – Oficina sobre Saúde Mental com profissionais da Creche Galdina Barbosa



Fonte: Arquivos do projeto (2020)

Figura 4 – Oficina sobre Saúde Mental com profissionais da Escola Santo Antônio



Fonte: Arquivos do projeto (2020)

Ainda no mês de novembro, após a realização das oficinas, foi produzido um *podcast* com os conteúdos trabalhados nas oficinas com os educadores, dessa vez dirigidos aos familiares das crianças matriculadas na Creche e da Escola. A opção pelo envio de áudios se deu pela maior probabilidade dos familiares acessarem as informações com esse formato, conforme sugestão

dos educadores envolvidos. Dessa forma, buscou-se adaptar os conteúdos a uma linguagem coloquial, de modo a abranger diversos níveis de escolarização. O referido material foi encaminhado para as diretoras, que repassaram às professoras e estas o encaminharam nos grupos de pais.

A última ação referente ao tema Saúde Mental ocorreu no dia 21 de dezembro, quando foram enviados às diretoras das unidades conteúdos sobre inteligência emocional (autoconhecimento, autogestão, automotivação e empatia) voltados ao desenvolvimento humano no processo educativo, por intermédio de imagens (Figura 5) e de vídeo elaborados pela estagiária de Psicologia do *campus* Campina Grande, Izabela Azevedo da Silva Araújo. Esse conteúdo foi direcionado tanto para familiares quanto para os educadores participantes do projeto.

Figura 5 – Card sobre Inteligência Emocional



Fonte: Arquivos do Projeto (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, percebeu-se a importância de se desenvolver projetos de assessoria a Instituições de Ensino no Município de Campina Grande durante o período da pandemia, que buscam auxiliar a saúde mental e os processos de gestão do uso das redes sociais e gestão do tempo. Esse trabalho atingiu o objetivo principal, quando ofereceu aos educadores e familiares de estudantes da Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e da

Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio Promoção Humana, ações nas áreas de saúde mental, tendo como finalidade amenizar as dificuldades enfrentadas pelo público-alvo durante a vigência das ações, que devem servir como pontes norteadoras durante a vida.

Em trabalhos futuros, será possível aumentar o quantitativo de creches e escolas na cidade, a partir de ações e encontros virtuais. Buscar-se-á também expandir o conceito de promoção e prevenção em saúde mental de forma a abranger mais ações que estejam compreendidas como pertencentes às práticas da Psicologia Escolar, como a Orientação Profissional e o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; ANDRADE, G.; OLIVEIRA, J.; ALVES, J.; BRANDÃO, N. O Uso das Redes Sociais Em Época de Pandemia – Um Estudo De Caso Aplicado Em Quatro Escolas Técnicas

Estaduais De Pernambuco. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO E TECNOLOGIAS – IV COINTER PDVGT, 4, 2020, Recife. **Anais...** Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações - IIDV, 2020, p. 1-18.

BBC. A difícil rotina dos moderadores da internet: 'Já vi vídeos de canibalismo'. **BBC News – Brasil**. 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-49478160>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRIDI, Maria Aparecida (coord.); BOHLER, Fernanda Ribas; ZANONI, Alexandre Pilan. **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia covid-19**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_DE_DIVULGAO_DA_PESQUISA_SOBRE_O_TRABALHO_REMOTO.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p395>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude. Pesquisa Juventudes e a pandemia de coronavírus. Relatório de resultados. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ELMER, Timon; MEPHAN, Kieran; STADFELD, Christoph. Students under lockdown: Assessing change in students' social networks and mental health during the COVID-19 crisis. **PsyArXiv**, 6 maio 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/ua6tq/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

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

FRITZEN, Silvino José. **Janela de Johari**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Tradução Ivo Korytowski. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MURTA, Flávio Cançado; SILVA, Mislene Dalida. A aplicabilidade das ferramentas digitais da Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 34-59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5954>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LEAHY, Robert L. **Livre de ansiedade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIMA, Nádia Laguárdia de *et al.* Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 20, n.3, p. 421-440, set./dez. 2015. Disponível em: www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409. Acesso em: 18 jan. 2018.

MANFREDINI, Beatriz. Conhece os chans? Autores do massacre em Suzano acessavam fóruns da deep web. **Brasil Econômico/IG Tecnologia e Games**. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2019-03-14/massacre-suzano-chans.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MIRANDA, Luciana A. de; CARVALHO, Manuela Azevedo; PACHECO, Lílian Miranda Bastos. As relações na escola na era digital: descompassos, descontextos. **Pedagogia em Foco**. v. 10, n. 4, p. 185-200, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/160>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Renata Marques de *et al.* Saúde Mental e a Covid 19: intervenções virtuais de educação em saúde para o enfrentamento da pandemia. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 675 – 696, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19686>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PRIMO, Alex. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 21, n. 47, p. 176-198, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/7283. Acesso em: 26 jul. 2021.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues; SILVA, Alex Ribeiro da; LINS e SILVA, Anna Paola Sivini; BAILÃO, Letícia Lacerda. Grupo há braços: ações de acolhimento de estudantes por profissionais da psicologia do IFPB durante a pandemia de covid-19. *In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (orgs.). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

SPIZZIRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER, Adriana; MOSMANN, Clarisse Pereira; ARMANI, Ananda Borgert. Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v.30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologia-argumento/article/view/23288>. Acesso em: 14 mar. 2019.

WRIGHT, Jesse H.; BASCO, Monica R. Basco; THASE, Michael E. **Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental**: um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ATLAS ILUSTRADO DO CAMUNDONGO DE LABORATÓRIO: MATERIAL LUSÓFONO SOBRE ANATOMIA, HISTOLOGIA E PATOLOGIA

GABRIELA HIRATA E SILVA

Mestranda do Curso de Biologia Aplicada da Universidade de Aveiro - Portugal, gabrielahirata94@gmail.com;

MARCOS ANTÔNIO SILVA-FERRAZ

Professor, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília - DF, marcosantonio@unb.br.

RESUMO

Animais de laboratório estão presentes em grandes estudos e pesquisas em que é necessária a comprovação de eficácia de algum medicamento ou procedimento, tanto em larga quanto em pequena escala. Entretanto muitos pesquisadores que manipulam esses animais não possuem conhecimento anatômico sobre eles, por não haver abordagem prévia em sua formação. Este atlas tem como objetivo principal a facilitação da transmissão do conhecimento básico anatômico para profissionais ou estudantes que estão começando a utilizar *Mus musculus* (camundongo) ou animais semelhantes em estudos, além de ser recomendado para profissionais que já trabalham com o animal. O atlas será ilustrado, o que diminui o número de animais necessários para a produção de imagens e facilita a demonstração de esquemas e diagramas. Haverá representações anatômicas e patológicas dos sistemas, as quais abordarão as estruturas mais importantes para o funcionamento do animal, suas características únicas e possíveis doenças, as imagens histológicas estão em processo de realização. O livro está em português, o que é extremamente difícil de encontrar atualmente, visto que comumente estão disponíveis exemplares ou em línguas estrangeiras ou com traduções que distorcem o sentido original pretendido pelo autor. No momento, o livro está em desenvolvimento e apresentará, quando finalizado, anatomia dos sistemas, histologia e patologia, o que não é encontrado em atlas anatômicos de camundongos. A união dessas três informações disponibilizará ao leitor um panorama mais completo para lidar com este animal de laboratório tão utilizado para pesquisa e cuja anatomia pouco é ensinada em cursos normais de graduação.

Palavras-chave: Ilustração científica, Educação, Roedores, Animais de Laboratório.

INTRODUÇÃO

A utilização de animais em pesquisas possibilitou que algumas espécies fossem apresentadas como modelo biológico e que ocorresse um controle maior em questão de seleção de espécie e seleção de linhagem. Para a legitimação de experimentos, é necessário que sua reprodução seja possível quando aplicadas as mesmas circunstâncias. Para experimentos que utilizam animais vivos, também existe essa necessidade de reprodutibilidade, de modo a criar uma demanda por animais que sejam possíveis de encontrar sem muita variação genética.

Assim, a seleção dos animais de laboratório é feita a partir da demanda que existe em questão de pesquisa. Laboratórios que necessitam de controle genético mais rigoroso requerem animais que tenham seu material genético, de preferência, mapeado. Atualmente existem várias linhagens de animais de diferentes espécies que possuem seu genoma mapeado e estão disponíveis para laboratórios. Para pesquisadores que utilizam mamíferos, o *Mus musculus*, também conhecido como camundongo ou rato-doméstico, é uma das opções mais viáveis de se manter em laboratório. Em comparação com outros mamíferos, os camundongos possuem baixo custo de manutenção, fácil manipulação, curto tempo necessário para reprodução e atingem a maturidade mais rapidamente. Outro fator que é bastante apreciado nos camundongo é sua grande similaridade anatômica e fisiológica com os humanos, com os quais compartilham 95% do seu DNA codificante (Flurkey, 2009, p. 3).

Mesmo que o camundongo seja um dos principais animais utilizados para pesquisa hoje em dia, pouco existe de material didático para auxiliar na introdução de alunos ou profissionais que nunca tiveram contato com essa espécie. Grande parte da literatura que é encontrada atualmente é estrangeira, como as obras *Morphological Mouse Phenotyping: Anatomy, Histology and Imaging*, de Ruberte (2017), e *Comparative anatomy and histology: A mouse, rat and human atlas*, de Treuting (2017). Essa ausência de material original em língua portuguesa pode dificultar o processo inicial de aprendizagem. Dessa forma, pensando em se obter maior acessibilidade a esse tipo de material, foi proposta a produção do Atlas Anatômico Ilustrado do Camundongo de Laboratório, no qual serão apresentados, por sistemas, os principais pontos base de conhecimento em conjunto com a histologia

de tecidos saudáveis, além de algumas patologias comuns em biotérios e laboratórios.

A abordagem escolhida para apresentar as imagens foi a de ilustrações anatômicas, pois as fotografias podem confundir iniciantes e os tecidos podem parecer muito similares. Por meio da ilustração, é possível a sinalização e o destaque de estruturas importantes, o que facilita a compreensão do que está abordado no texto, pois a informação é reforçada. A possibilidade de criação de imagens simplificadas que são anatomicamente corretas e que facilitam a leitura visual é um ponto positivo que a fotografia muitas vezes não consegue obter. Alguns atlas anatômicos amplamente utilizados também optam por usar ilustrações em conjunto com textos para auxiliar na didática, como *Anatomia dos animais domésticos: texto e atlas colorido*, de König (2016) e *Seeley's Anatomy & Physiology*, de Seeley (2016).

O atlas proposto se diferencia dos livros que atualmente se encontram no mercado principalmente pela língua. Sui generis, o atlas ilustrado será produzido com textos escritos em português, visto que seu público-alvo é lusófono. Nesse sentido, o texto em língua portuguesa se adequa à realidade do leitor quando no emprego tanto de nomenclaturas usuais quanto de terminologias técnicas mais comuns as quais leitores de outras línguas não utilizam.

A combinação de imagem e texto é um artifício comumente utilizado em atlas anatômicos, pois reforça o conteúdo ao fazer uso de linguagens diferentes para transmitir a mensagem. Em outras palavras, a transmissão da mensagem por meio de dois códigos diferentes (textual e não-textual) ressalta a informação, permitindo ao receptor obter a mensagem mais clara, de uma maneira mais próxima ao que o emissor pretendia (Lotman, 2000).

O atlas ilustrado de camundongo proposto pretende ser mais acessível a alunos iniciantes de laboratórios que utilizem camundongos em pesquisas ou a pesquisadores que não possuem formação prévia em anatomia de mamíferos de pequeno porte ou animais de laboratório, impactando positivamente esse público. Quando profissionais estão preparados, sabem manejar bem o material, entendem a anatomia dos animais com que trabalham e buscam a ética profissional, aplicam-na por meio de: redução, ao diminuir o número de animais utilizados sem comprometer a qualidade do estudo; aprimoramento de técnicas utilizadas nos experimentos; alternativas que possam diminuir o sofrimento ou melhorar a vida dos animais (Andrade, 2002). O acesso a conhecimentos básicos permite ao estudante e/ou pesquisador ter uma base sólida de fundamentação e procurar mais

sobre assuntos específicos, de modo a melhorar as vidas dos animais de laboratório ao reduzir o estresse e qualquer sofrimento desnecessário.

METODOLOGIA

As ilustrações foram realizadas em mídia digital, visando o corte de custos de produção do material educacional. As imagens que serviram de orientação de base para as representações foram retiradas de acervo fotográfico feito pelo Dr. Jivago Rôlo. As fotos são de procedimentos de dissecações em diferentes angulações e de diferentes distâncias para maior diversidade de material. A partir dessas referências, a posterior ilustração é realizada, utilizando não apenas uma, mas várias fotos, para manter-se a veracidade tanto da cor quanto da estrutura. Imagens e ilustrações de artigos são sempre boas referências a serem utilizadas, mas materiais literários também fazem parte da composição da ilustração, pois são usados como auxílio de descrições. Além disso, a leitura de textos para referência auxilia muito em como o material deve ser ilustrado e qual a melhor maneira deve ser escolhida para a transmissão da informação (Hodges, 2003).

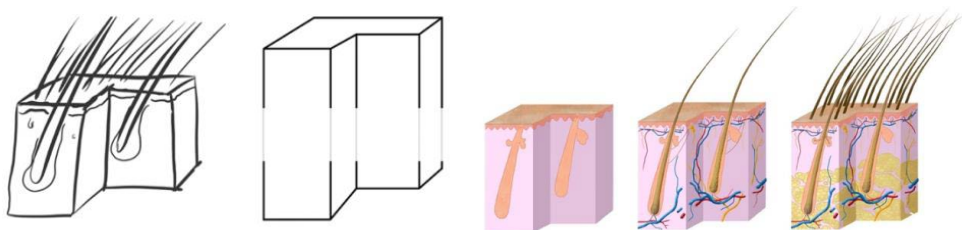
As ilustrações foram feitas no Adobe Photoshop®, pois a facilidade e versatilidade do programa permite a redução do tempo necessário para produção de cada imagem. A mesa digitalizadora Wacom Intuos® foi utilizada para as ilustrações digitais, como uma ferramenta para amplificar a utilização das possibilidades disponíveis do Photoshop. A junção desses dois materiais permite que o trabalho seja executado com precisão e facilidade, de modo a possibilitar a representação mais específica do desejado.

A partir dos materiais disponíveis, realizava-se um estudo sobre composição e como a informação que a imagem possuiria poderia ser transmitida de forma mais efetiva. Eram analisados a necessidade de adição de legenda e o uso de indicativos direcionais da estrutura para a nomenclatura que facilitassem a leitura e a esquematização por meio de diagrama. Cada uma das ilustrações possui um estudo prévio e foi realizada com foco em garantir melhor proveito pelo receptor da imagem.

Após a decisão de qual formato de ilustração seria utilizado, a produção poderia ser iniciada com desenhos preliminares, nos quais alterações de formato e cor são fáceis e rápidas, como pode ser visto na Figura 1. Em seguida, a concretização e a aprovação por profissionais especializados na área permitem o início do desenvolvimento do trabalho de ilustração mais aprimorado, em que é feita uma arte mais precisa e próxima da final.

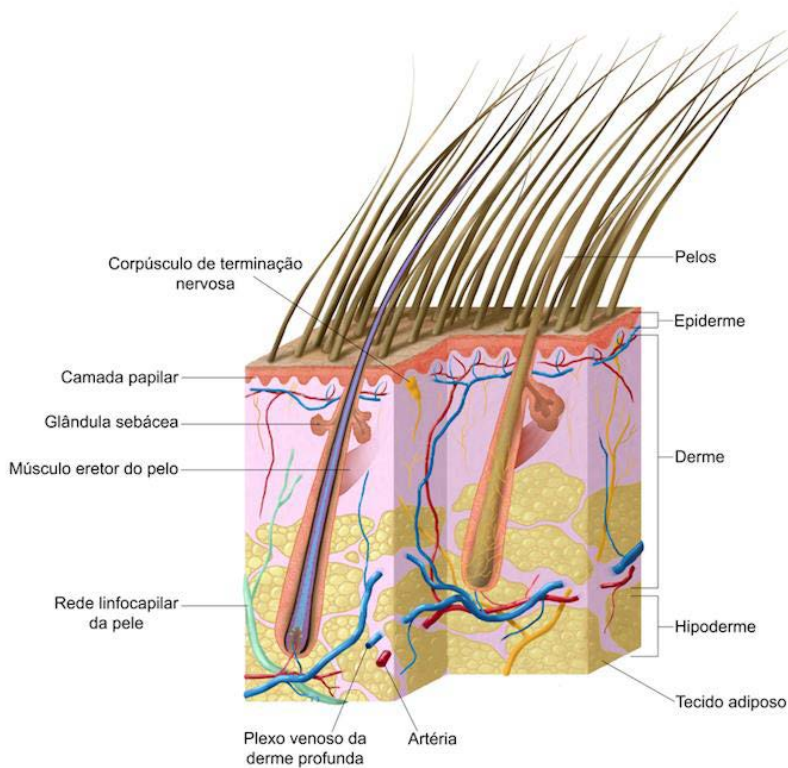
Escolhas de cor e nomenclaturas são adicionadas para finalização e padronização (Hodges, 2003), assim como na Figura 2.

Figura 1 – Etapas do processo de produção da ilustração do tegumento



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

Figura 2 – Resultado final da ilustração de tegumento com estruturas do tecido e nomenclaturas



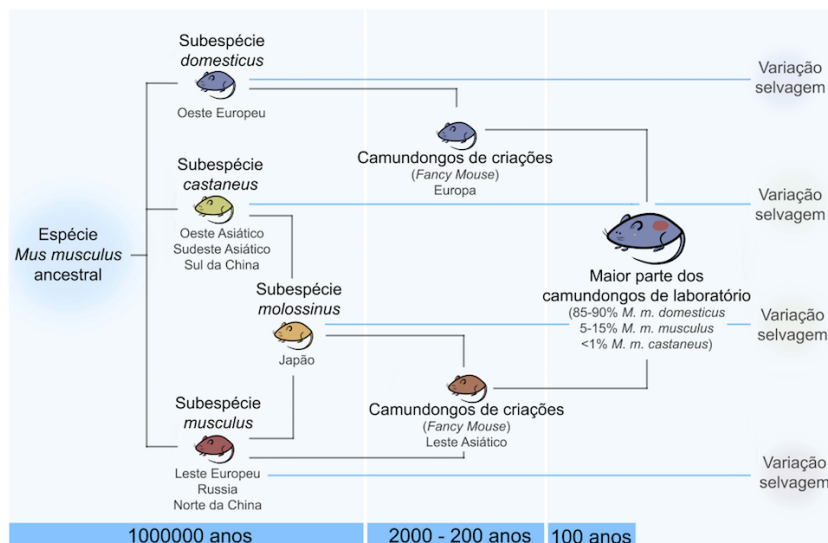
Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

O formato de produção inicialmente está em constituição com a produção em um canvas de 20 x 20 cm, em resolução de 300 DPI (Dots Per Inch). Essa medida foi escolhida pois, segundo análise, o software que seria utilizado para produção do Atlas, Latex, suporta imagens em formatação JPG. A qualidade de 300 DPI atende quando salvo em JPG na resolução satisfatória para o livro. Enquanto o trabalho está em fase de produção, os arquivos são salvos em TIF, pois é um formato que permite maior compatibilidade e ainda permite que sejam salvas alterações de modificações de edição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizadas pesquisas e revisões bibliográficas em literaturas que abordam assuntos semelhantes para comparação de abordagens educacionais. Os pontos positivos foram selecionados para possível uso da abordagem em texto ou imagem. Os pontos negativos foram analisados e discutidos em como poderiam ser melhorados e talvez, após modificações para melhora da didática, adição da abordagem no trabalho.

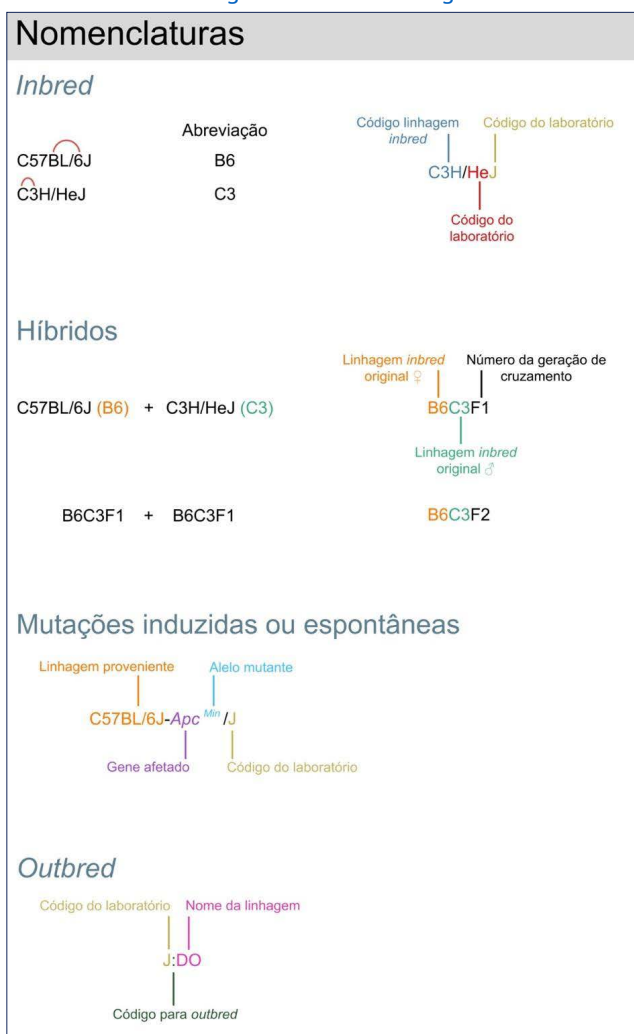
Figura 3 – Apresenta a espécie *Mus musculus* desde seu ancestral até as variações que possuímos atualmente em laboratórios ou variações selvagens de subespécies.



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

O primeiro capítulo possui uma introdução ao *Mus musculus*, aos tipos de linhagem e à nomenclatura. Essa breve abordagem do assunto permite que iniciantes se familiarizem com a história e com o que servirá de base para as informações discutidas e apresentadas no atlas. A Figura 3 apresenta a linha cronológica de como o camundongo atual de laboratório veio a ser selecionado e sua origem a partir das outras subespécies. Nesse capítulo introdutório, haverá explicações sobre linhagens e a Figura 4, que elucidarão como se identifica cada parte do nome da linhagem.

Figura 4 – Exemplos de nomenclaturas utilizadas para identificação de linhagens de camundongos

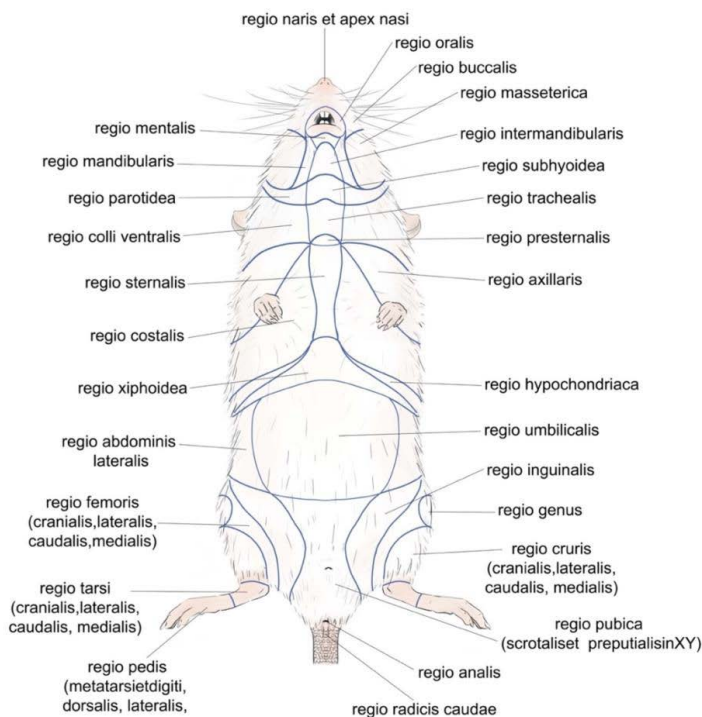


Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

Podemos classificar em *inbred*, híbridos, com mutações induzidas ou espontâneas e *Outbred*. Linhagens *inbred* são formadas por animais selecionados por várias gerações a ficar mais homocigóticos possíveis. Linhagens *outbred* são animais que não possuem seleção genética, com material genético diverso, extremamente heterocigótico e aleatório. Híbridos são os animais que possuem parentais de dois backgrounds conhecidos, sabendo o que esperar geneticamente.

Em seguida, o capítulo de Anatomia Básica apresenta a nomenclatura para auxiliar na familiarização do leitor com termos e estruturas que serão utilizadas, como é possível observar na Figura 5, em que há algumas das nomenclaturas usuais básicas. Os próximos capítulos também darão contexto à histologia, de modo a lembrar como lâminas histológicas são feitas. Cada capítulo sobre sistemas abordará um específico, apresentando suas características básicas mais importantes para o conhecimento fundamental do animal. Ilustrações de auxílio para compreensão estão presentes para reforçar a mensagem e contextualizar o leitor.

Figura 5 – Nomenclaturas anatômicas externas utilizadas para partes do corpo



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

O capítulo sobre histologia compreende processos básicos que devem ser feitos em uma lâmina histológica. Assim, nesse capítulo constam o processo de recolha da amostra, fixativos que podem ser utilizados, variáveis que podem afetar o processo, desidratação da amostra, clarificação, inclusão em parafina, entalhe e corte e, a última etapa, a coloração. Todos são processos essenciais para o preparo da amostra e as condições de sua manipulação diferem de acordo com o tipo de tecido com o qual se trabalha.

As patologias são um problema ao qual sempre se deve atentar, principalmente em criadouros com grande número de animais. No livro, o tema é abordado em conjunto com os sistemas – pois pode ser explicado de forma mais educativa quando contextualizado –, por meio da apresentação de como identificar patologias e de algumas possibilidades de ações para evitá-las ou tratá-las. Na Figura 6, pode-se observar um exemplo de patologia chamada barbeamento, em que os animais em estado de estresse começam a morder e puxar os pelos do corpo. Alguns animais que sofrem essa patologia apresentam a perda das vibrissas, que são os pelos mais grossos, usados com função sensorial, além da perda de pelos na região dos olhos, da boca, no interior dos braços, perto das costelas e na região genital.

Figura 6 – Camundongos apresentando padrão de pelagem normal, afetada pelo barbeamento e pelo autobarbeamento



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

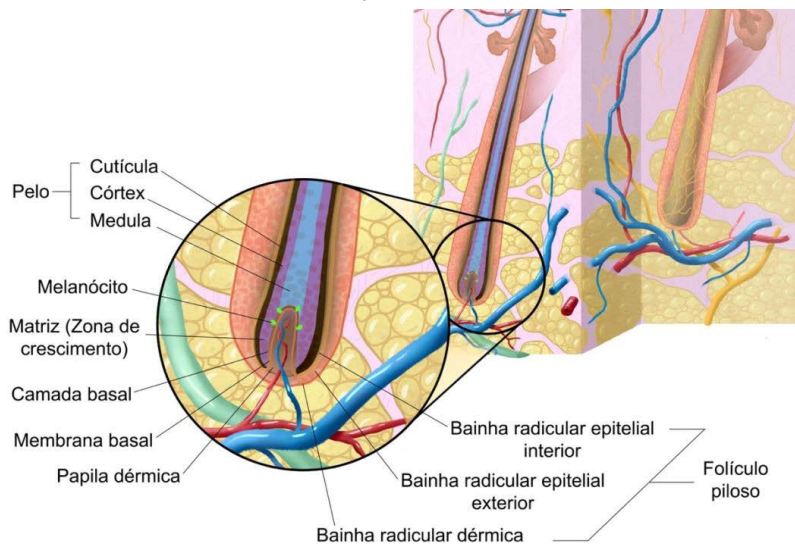
O barbeamento pode ocorrer tanto por meio de autobarbeamento (quando o animal começa a puxar os pelos do próprio corpo) quanto pelo processo de puxar os pelos de outros animais de seu convívio. Isso pode acontecer devido a estresse, má alimentação, entre outros fatores. Para a identificação do animal doente, deve-se separar os animais e observar se ocorre melhora e crescimento de pelo. A alteração da dieta e a introdução de material para distração dos animais pode ajudar a diminuir o barbeamento.

Os capítulos sobre sistemas na primeira edição do atlas abordam a parte de locomoção; diferentemente dos atlas convencionais, este começa com a apresentação do sistema tegumentar. Os sistemas são apresentados dos

mais externos para os mais internos, de maneira que formem um conjunto que possa ser dividido em edições diferentes. Essa estruturação viabiliza o preparo da primeira edição e publicações mais rápidas com maior disponibilidade para o público, de forma a não haver necessidade de acesso ao atlas completo para uma leitura proveitosa.

No capítulo sobre o tegumento, são abordadas as características marcantes do camundongo e as estruturas morfológicas principais que fazem parte desse sistema tão importante. Como defesa primária contra fatores externos, a pele possui tecidos e glândulas muito importantes para a vida do animal. Na Figura 7, é possível observar um corte de pele em que se evidencia o folículo capilar, apresentando as estruturas do pelo.

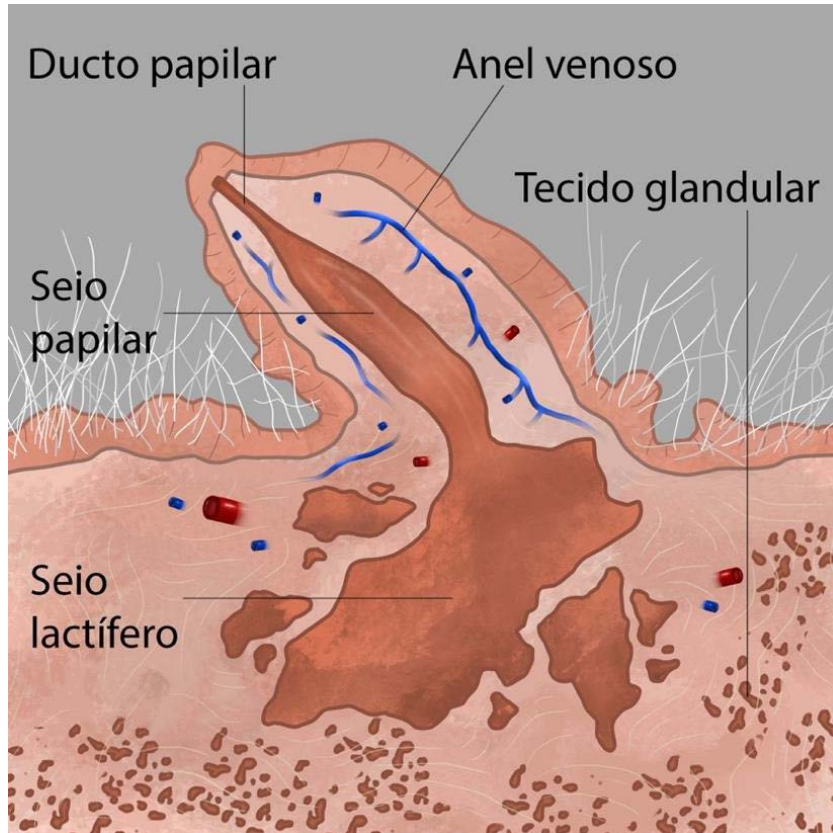
Figura 7 – Corte de pele apresentando as estruturas internas e externas de um pelo



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

Dentro do capítulo do sistema tegumentar, destacam-se também as glândulas mamárias e patas, pois são estruturas que se encontram na superfície da pele do animal e são de extrema importância. Na Figura 8, é possível ver uma ilustração de corte de tecido mamário de uma fêmea de camundongo.

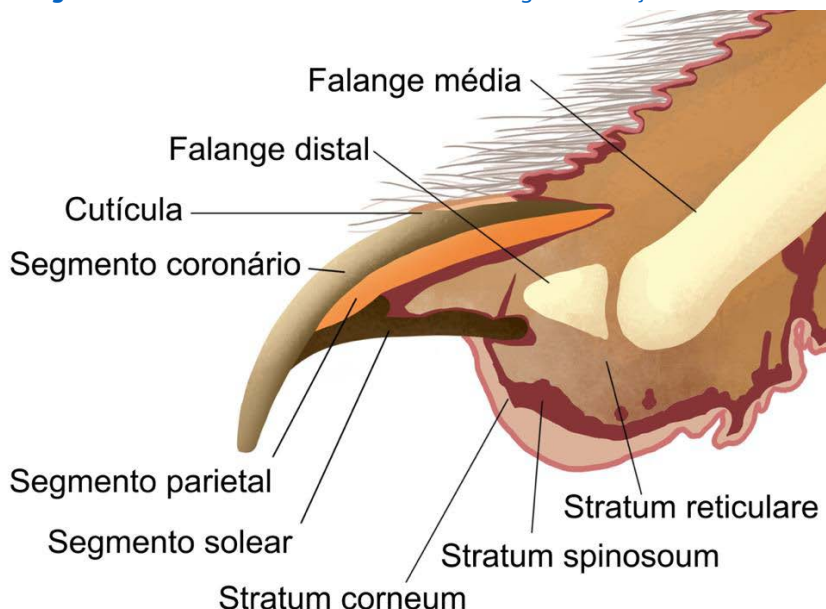
Figura 8 – Tecido mamário em corte, apresentando o seio lactífero e outras estruturas da mama quando lactando



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

Na Figura 9, o corte de uma falange e suas estruturas internas mostram como é delicado o arranjo de um dedo. Todas as imagens desse capítulo, por serem ilustradas, puderam ser obtidas sem o uso de animais ou de materiais de preparo histológico. As ilustrações foram realizadas com base em imagens de referência e textos para orientação.

Figura 9 – Corte de dedo de um camundongo em secção transversal



Fonte: Gabriela Hirata e Silva.

De um modo geral, por ser ilustrado, o uso de animais para a produção desse atlas foi baixo, o que é um de seus objetivos. Ou seja, a redução do uso dos animais e a conscientização dessa prática são abordadas desde a elaboração do material. Se os profissionais conhecerem melhor os animais com os quais estão trabalhando, podem prover melhor qualidade de vida para o animal e, concomitantemente, melhorar seus dados de pesquisa. O Atlas Anatômico Ilustrado do Camundongo de Laboratório foi idealizado a partir da noção de que a ética deve ser sempre reforçada quando se utilizam animais em testes de laboratório. É de extrema importância que esses animais tenham uma vida confortável e com menor sofrimento possível, além de que, sempre que possível, deve-se reduzir o número de animais utilizados e melhorar os procedimentos para que causem menor desconforto possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a produção do atlas, foi necessário um número reduzido de animais se comparado com a produção em fotografia. As ilustrações de histologia e de dissecações foram todas feitas utilizando base de dados de imagens de referência, de modo que não foi necessária a morte de outro animal. No caso

de atlas fotográficos, cada vez que uma imagem nova é necessária, caso o animal não esteja com os cortes de abertura para poder ser fotografado de maneira satisfatória, outro animal deverá ser utilizado. As ilustrações, no entanto, possibilitam a utilização de referências escritas, outras imagens e fotografias complementares para produzir um modelo ideal. Além da perspectiva ética, destaca-se a o caráter didático do atlas ilustrado, visto que a produção de diagramas auxilia o leitor no melhor entendimento da mensagem ao reforçá-la (Lotman, 2000).

Atualmente no mercado, é possível encontrar alguns atlas anatômicos sobre camundongos e ratos de laboratório, como *The Laboratory Mouse*, de Hedrich (2004), e *Comparative anatomy and histology: A mouse, rat and human atlas*, de Treuting (2017), mas a maioria possui fotografias e textos em língua inglesa. Normalmente, em traduções, perde-se alguma parte da informação que o escritor pretendia transmitir, então a melhor opção seria a produção de um atlas diretamente em língua portuguesa, o qual pudesse utilizar nomenclaturas que são usuais no dia a dia e que se adequem à necessidade do público-alvo (Ivánov, 2003).

Não existe material de origem lusófona que aborde dessa maneira os tópicos de anatomia, histologia e patologia de camundongos, animais que são bastante utilizados em laboratório. Com a disponibilidade desse material didático em um único exemplar, será possível para alunos iniciantes e pesquisadores de outras áreas conhecer esse animal de maneira rápida e dinâmica, em sua própria língua materna, aprendendo os termos que são utilizados por meio de textos e imagens. O reforço do conteúdo pelo uso de dois meios de comunicação (textual e não textual) auxilia na compreensão e na melhor transmissão da mensagem pretendida pelo autor, o que corresponde à proposta do livro visado.

A partir do estudo da literatura que já existe sobre o assunto, fez-se o material com vistas a corrigir e melhorar o que parecia insuficiente ou que não contribuía didaticamente para o leitor. Estudaram-se, para tanto, material em língua estrangeira, material traduzido para o português e material feito em português (Andrade, 2003).

Para a primeira edição, a proposta é completar o conjunto de sistemas de locomoção, composto pelos sistemas tegumentar, muscular e ósseo, além dos demais capítulos que já estão escritos e inclusos, como anatomia básica e histologia básica. Essa primeira versão será disponibilizada para um grupo de teste, para avaliar se existem melhorias ou adições possíveis para o livro

antes de ser distribuído em rede. O teste será realizado com especialistas na área, alunos iniciantes e outros profissionais que possam usufruir do atlas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antenor; Oliveira, Rosilene S. de; PINTO, Sergio C.. *Animais de laboratório: criação e experimentação*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

FLURKEY, Kevin, et al. *The Jackson Laboratory handbook on genetically standardized mice*. 6. ed. Bar Harbor, ME: Jackson Laboratory, 2009.

HEDRICH, Hans J.; BULLOCK, Gillian R.. *The laboratory mouse*. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 2004.

HODGES, Elaine R. S.. *The guild handbook of scientific illustration*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2003.

IVANOV, Vyacheslav Ivanovich et al. Teses para uma Análise Semiótica da Cultura (Uma Aplicação aos Textos Eslavos). In: MACHADO, Irene. *Escola de Semiótica: A Experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

KÖNIG, Horst; LIEBICH, Hans-Georg. *Anatomia dos animais domésticos: texto e atlas colorido*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LOTMAN, Yuri M.. *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. Bloomington: Indiana University Press, 2000.

REGAN, Jennifer; RUSSO, Andrew; SEELEY, ROD; VANPUTTE, Cinnamon. *Seeley's anatomy & physiology*. Nova Iorque: McGraw-Hill Education, 2016.

RUBERTE, Jesus; CARRETERO, Ana; NAVARRO, Marc. *Morphological mouse phenotyping: anatomy, histology and imaging*. Madrid: Academic Press, 2017.

TREUTING, Piper M.; DINTZIS, Suzanne M.; MONTINE, Kathleen S.. *Comparative Anatomy and Histology: a Mouse, Rat, and Human Atlas*. Saint Louis: Elsevier Science, 2017.

AULAS NÃO PRESENCIAIS: DO 1º AO 5º ANO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA NO ASSÚ/RN/BRASIL

ERIVANEIDE DOS SANTOS LIMA

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad de Desarrollho Sustentáble – UDS,
erivaneide242@gmail.com

RÉGIS FLÁVIO VARELA DE OLIVEIRA

Pós-doutorando da Universidad de Desarrollho Sustentáble – UDS, regisflaviovareladeoliveira@
gmail.com

RESUMO

Nos últimos meses o isolamento social está em constante discussão e na área educacional o mesmo contribuiu para o surgimento das aulas não presenciais desenvolvidas nas escolas das redes públicas e particulares no país. Por serem ações novas, muito tem-se discutido e pesquisado, sendo assim, esse trabalho surgiu com o objetivo de analisar acerca das aulas não presenciais desenvolvidas nas turmas do 1º ao 5º ano das escolas municipais no município do Assú/RN/Brasil, sendo possível refletir sobre essas ações, dificuldades, dentre outros pontos pertinentes. Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado a pesquisa quali-quantitativa que contribui com a possibilidade de coletar dados gerados na pesquisa e sua análise, favorecendo a interpretação e registro desses dados. Na fundamentação é possível observar decretos, portarias, dentre outros documentos publicados pelo governo federal, estadual e municipal; além de teóricos como Sacristán (2010) e Libâneo (2010) que favoreceram na análise dos resultados obtidos. Com essa pesquisa pode-se observar que nos últimos meses muitos professores resignificaram sua ação pedagógica e mesmo com os desafios encontrados desenvolveram as aulas não presenciais, contribuindo para que seu alunado possa ter acesso à educação, direito esse constitucional.

Palavras-chave: Aulas remotas, Prática docente, Assú/RN/Brasil

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido em todo o mundo acerca do isolamento social oriundo do aumento exponencial de pessoas infectadas com o novo coronavírus, doença que gerou uma pandemia mundial, havendo a necessidade e importância da tomada de medidas em todo o mundo para o combate da mesma.

No Brasil, dentre as várias medidas tomadas pelos governos, tem-se o isolamento social; em decorrência desse isolamento, surgiu a necessidade e importância das aulas serem desenvolvidas de forma não presencial; ação essa, com o objetivo do aluno continuar tendo vínculo com a escola e poder exercer seu direito constitucional.

É inegável que as aulas não presenciais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior em todas as unidades de ensino, tanto particular quanto pública, gerou surpresa em muitos dos profissionais, por ser uma ação nova.

Assim, partindo das observações diárias, esse artigo surgiu com o objetivo de analisar acerca dessas aulas não presenciais que estão sendo desenvolvidas em turmas do 1º ao 5º ano em escolas municipais localizadas na Zona Urbana no município do Assú/RN/Brasil, sendo possível através dos dados encontrados refletir sobre as ações desenvolvidas, dificuldades encontradas, dentre outros, pontos pertinentes.

Este trabalho inicia-se com a Fundamentação Teórica onde são registrados decretos, portarias, dentre outros documentos publicados por parte do Governo Federal, Estadual e Municipal com o objetivo de nortear ações em todo setor social de combate ao COVID-19, dentre eles direcionados à educação. Em seguida, tem-se os resultados e discussão onde há a apresentação dos participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os resultados dos questionários aplicados aos professores do 1º ao 5º ano de escolas da rede municipal de ensino no município do Assú/RN/Brasil, sendo apresentado por meio de gráfico gerado a partir das respostas das perguntas fechadas e a opinião dos profissionais respondentes descritas acerca do desenvolvimento das suas aulas. Por fim, têm-se as considerações finais do trabalho, onde se aborda uma análise geral da pesquisa.

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada a Pesquisa Qualitativa que, de acordo com Creswell (2007, p. 3) é uma “pesquisa de

métodos [...] porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”, onde “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (GRÁCIO; GARRUTTI, 2005, p. 119), pois os dados estatísticos contribuem no reforço das análises e conclusões finais.

Com o objetivo de coletar maior número de dados possíveis foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechada a professores do 1º ao 5º ano de Escolas Municipais da Zona Urbana no Município do Assú/RN/Brasil, por meio do Google Forms.

Após a coleta dos dados foram montados gráficos que contribuem com a representação das respostas obtidas; em seguida, os dados foram analisados e fundamentados por meio de teóricos e pesquisadores. Incluiu-se no questionário, uma pergunta aberta, onde as respostas serão registradas, fundamentando-as ao final onde possibilitará uma conclusão acerca da temática analisada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É de conhecimento de muitos, que estamos vivendo um momento atípico no Brasil e no mundo, levando a mudanças na rotina, nas atitudes, ações, pensamentos, dentre outros. Essas mudanças ocorreram a partir do surgimento do COVID-19, que é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, sendo esse novo agente descoberto no final de 2019 na China.

A mesma é uma doença de fácil transmissão, onde se faz necessário medidas conjuntas com o objetivo de prevenir a contaminação de um grande número de pessoas e gere um colapso no atendimento público e particular de saúde e/ou ocorra grande número de morte.

A partir do aumento significativo de vítimas do COVID-19 em vários países, a Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 30 de janeiro de 2020 declarou que o surto causado por essa doença passou a ser uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, sendo caracterizada como uma pandemia no dia 11 de março de 2020 pela já citado organização, dentre as recomendações, tem-se o isolamento e distanciamento social.

Direcionamentos no Brasil

No Brasil o Ministério da Saúde declarou “Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo

novo Coronavírus (2019-CoV)” (BRASIL, 2020, p. 01) através da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020. Essa portaria foi publicada antes do primeiro diagnóstico de Covid-19 no país, que ocorreu no final de fevereiro, mas segundo especialistas é difícil afirmar com precisão o primeiro caso em decorrência do crescimento exponencial observado no país.

Após o aumento do número de casos, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país, em decorrência dessa suspensão o Conselho Nacional de Educação (CNE) que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação divulgou no dia 18 de março do corrente ano, uma nota de esclarecimento onde são elencados 6 (seis) itens, dentre eles, o item 5 (cinco) que aborda acerca da responsabilidade e autonomia dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital no direcionamento dos seus projetos pedagógicos, inclui-se a autorização da realização das atividades à distância.

No dia 1º de abril de 2020, o então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro, assinou a Medida Provisória (MP) 934/2020 suspendendo a obrigatoriedade dos dias letivos para escolas e universidades que é de 200 dias, mas mantendo carga horária mínima que é de 800h.

Com o aumento significativo de casos de pessoas com covid-19 e com a continuação do isolamento, o Ministro da Educação Abraham Weintraub homologou parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado em 28 de abril de 2020, o qual “aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 01)

É perceptível que, gradativamente, o país toma medidas de acordo com o cenário apresentado na saúde pública, onde apresenta a necessidade e importância da continuação do isolamento social. Observa-se que os documentos publicados direcionam as ações mediante o surgimento dos casos. Atualmente, o Brasil tem mais de 1.000.000 (um milhão) de caso, com mais de 50.000 (cinquenta mil) óbitos e mais de 600.000 curados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), assim, requer um direcionamento e medidas que contribuam para a diminuição desses casos.

Suspensão das aulas no Rio Grande do Norte

Rio Grande do Norte (RN), estado localizado na Região Nordeste do país, que vem apresentando considerável aumento no número de infectados

com COVID-19. Sendo o primeiro caso confirmado pela Secretaria de Saúde Pública do estado na noite do dia 12 de março de 2020, com ele o Brasil contabilizou 85 (oitenta e cinco) casos confirmados, com registros em 10 (dez) das 27 (vinte e sete) unidades federativas.

O primeiro decreto do RN, com relação a essa situação, foi publicado no dia 13 de março de 2020, o Decreto de número 29.512/2020 que “Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Poder Executivo Estadual.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 1). Ainda com um caso confirmado, o Decreto nº 29.524/2020 de 17 de março de 2020 suspendeu as atividades escolares presenciais das redes privadas e públicas de ensino pelo período de 15 (quinze) dias.

A partir desse decreto, iniciaram-se em algumas unidades de ensino as aulas não presenciais com o objetivo dos alunos não perderem o vínculo escolar e possam exercer seu direito constitucional relacionado à educação, realizando atividades diversas, orientadas pelos supervisores escolares. Após 15 (quinze) dias da publicação do primeiro decreto, no dia 1º de abril de 2020 foi publicado outro Decreto de nº 29.583, de 1º de abril de 2020, suspendendo as aulas até dia 23 de abril do corrente ano.

A partir das publicações dos primeiros decretos, a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) do estado publicou no dia 05 de abril de 2020 a Instrução Normativa Nº 01/2020 – CEE/SEEC – RN que:

Dispõe sobre o regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, atendendo às decisões de isolamento social definidas pelo Governo do Estado a fim de evitar e combater o avanço da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) no território potiguar. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 01)

Observa-se que essa Instrução Normativa complementa as publicações federais e estaduais, onde se percebe que encontram-se orientações direcionadas às instituições de ensino integrantes ao Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, além da reorganizar do planejamento curricular do corrente ano e a flexibilização prevista na Medida Provisória nº 934/2020, de garantia das 800 horas de atividades, dentre outras ações.

Subsequente, com o objetivo de delinear um caminho que possa dá suporte aos professores e aos alunos, a equipe técnica dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (UNDIME/RN) divulgou, dia 18 de abril de 2020, um Guia Prático para Gestores Educacionais, onde

encontram-se estratégias de aprendizagem remota para as Secretarias de Educação do estado em tempos de pandemia, dentre elas, tem-se aulas ao vivo online transmitidas por redes sociais, envio de conteúdos digitais em ferramentas online, disponibilização de plataforma online, envio de materiais impressos com conteúdos educacionais, dentre outras estratégias de aprendizagem (UNDIME/RN).

Nesse guia; pode-se observar, dentre as orientações, a reorganização do calendário e atividades escolares incorporando as atividades não presenciais, a reorganização do planejamento curricular assegurando aos estudantes as formas de acesso e a execução das atividades, tendo como efeito de registro um relatório final. Orienta, também, acerca da participação do aluno de cada ano/série de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) mantendo a regularidade ao desenvolver as atividades escolares por cada componente curricular (UNDIME/RN, 2020).

Com a continuação do aumento dos casos foi publicado no dia 22 de abril de 2020 um novo Decreto Estadual de nº 29.634, suspendendo as aulas até dia 31 de maio deste mesmo ano. Posteriormente o governo do RN publicou uma nova Portaria-SEI de nº 184 de 04 de maio de 2020 que:

Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 01)

Esse documento apresenta normas para a reorganização do planejamento curricular e do calendário escolar, o mesmo segue orientações do CNE que autorizou a realização das atividades escolares não presenciais. Normas essas que ajudarão no prosseguimento do ensino dos alunos.

O último Decreto do Governo do Rio Grande do Norte em relação à suspensão das aulas foi o Decreto de nº 29.725 de 29 de maio de 2020 prorrogou a suspensão das redes públicas e privadas até dia 06 de julho de 2020, em decorrência ao aumento exponencial de casos de COVID-19 no estado; onde, atualmente há 20.0075 (vinte mil e setenta e cinco) confirmados, 1993 (um mil, novecentos e noventa e três) recuperados e 750 (setecentos e cinquenta) óbitos. (SECRETARIA DA SAÚDE PÚBLICA/RN, 2020). Observa-se que o número de pessoas no RN aumentou de forma considerável.

Suspensão das aulas no município do Assú/RN/Brasil

Em consonância com os decretos do estado do RN, o município do Assú vem editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, onde dia 18 de março de 2020 foi publicado o Decreto nº 015 que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento e mitigação da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus covid19, e dá outras providências.” (ASSÚ, 2020, p. 01), a partir dessa data foram suspensas as atividades escolares presenciais no município.

Estas medidas foram tomadas antes de aparecer o primeiro caso confirmado no município onde, de acordo com a coordenação do setor de Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde e o Comitê Municipal de Gestão da Emergência em Saúde Pública decorrente do Coronavírus (Covid-19), o primeiro caso confirmado no município foi dia 29 de março de 2020.

Com o aumento de casos no estado e no município, dia 02 de abril do ano em curso foi publicado no site da Prefeitura Municipal do Assú um comunicado estendendo o período de interrupção do ano letivo até dia 23 de abril de 2020, decisão essa norteadada pelo Decreto Estadual nº 29.583. (PREFEITURA MUNICIPAL DO ASSÚ, 2020).

Ao longo dos dias, aumentou o número de suspeitos e infectados no município, levando ao poder público continuar com a suspensão das aulas norteadadas, também, por publicações dos decretos estaduais. Além dessas suspensões foram tomadas outras medidas com o objetivo de combater o avanço do novo coronavírus, dentre elas, antecipação de feriados, recesso escolar seguindo o calendário escolar já observado no início do ano letivo.

Desde o início da suspensão das aulas, professores da rede municipal de ensino iniciaram as aulas não presenciais, outros iniciaram dias depois. Com a publicação do Guia Prático para gestores municipais a Secretaria encaminhou às diretoras das instituições um Plano de Ação onde disponibilizou orientações possíveis de serem realizadas junto aos estudantes das escolas da Rede Municipal, a partir do mesmo cada escola criou seu próprio Plano de Ação de acordo com a realidade, pois mesmo sendo escolas localizadas no mesmo município é perceptível suas diversidades.

Com o objetivo de direcionar as atividades pedagógicas, além de acompanhar o desenvolvimento das ações educacionais desenvolvidas durante o

isolamento social nesses últimos meses, a equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), a equipe administrativa e pedagógica das escolas; e professores participam de reuniões semanal, quinzenal ou mensal virtualmente ou em momentos extraordinários e assim poder desenvolver da melhor maneira possível as ações pedagógicas e/ou administrativas direcionadas ao alunado do município.

No último boletim do dia 17 de junho do ano em curso, no município do Assú, são confirmados 219 casos, 11 óbitos, 283 suspeitos e 171 recuperados. É perceptível que no município ainda há um número considerado de pessoa, confirmadas e suspeitas; sendo assim, o município norteados pelos decretos estaduais continuou com as aulas presenciais suspensas até dia 06 de julho do corrente ano.

No último dia 10 de junho, a Prefeitura Municipal do Assú, normatizou as atividades escolares durante a pandemia através da Portaria Municipal de nº 225 que “dispõe sobre as normas e orientações administrativo-pedagógicas para condução de atividades educacionais não presenciais a serem realizadas pelas Unidades Escolares no período de isolamento social provocado pela Pandemia do Coronavírus. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 01)

Assim, essa Portaria normatiza ações educacionais envolvendo as orientações administrativo-pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento das atividades não presenciais desenvolvidas na rede pública municipal de ensino.

Percebe-se que ao longo dos meses, muitas ações vem sendo realizadas por parte do poder público municipal no enfrentamento ao COVID-19, sempre direcionando ações para que continuem a realização das atividades pedagógicas, possibilitando um direcionamento. Mesmo sabendo-se que cada Unidade Escolar está dentro de um contexto social diferente, além de ser um momento atípico levando os profissionais a ressignificarem suas ações pedagógicas.

Assim sendo, será importante analisar acerca das aulas não presenciais desenvolvidas do 1º ao 5º em escolas da Rede Municipais de Ensino localizadas na Zona Urbana podendo ter conhecimento das diversidades encontradas pelos profissionais em um ambiente diferente da sua prática cotidiana presencial.

RESULTADOS E DISCURSÃO

Participantes da pesquisa

Dos 84 (oitenta e quatro) professores¹ que lecionam no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais nas escolas municipais da Zona Urbana no município do Assú/RN/Brasil, 18 (dezoito) professores participaram dessa pesquisa respondendo o questionário, equivalendo à 21% do número do total.

Instrumentos de geração de dados

O questionário utilizado para a coleta de informações foi criado no Google Forms, que é um aplicativo de administração de pesquisas. Após sua criação, o link foi enviado para as gestoras das escolas municipais, as mesmas colaboraram de modo significativo publicando nos grupos de whatsapp, sendo direcionado aos professores do 1º ao 5º ano que lecionam na Zona Urbana.

O já citado questionário aplicado, é composto por 9 (nove) questões; 8 (oito) com perguntas fechadas e 1 (uma) com pergunta aberta. Os dados obtidos das perguntas fechadas serão apresentados por meio de gráficos e as repostas da pergunta aberta serão apresentadas no trabalho.

Nas perguntas, inclui-se o levantamento acerca da(s) ferramenta(s) pedagógica(s) e recursos didáticos utilizados nas aulas não presenciais e como as mesmas estão sendo desenvolvidas; além de conhecer o modo que seus alunos estão retornando as atividades direcionadas, inclui-se, também, a maior dificuldade encontrada por parte do professor para a realização das aulas não presenciais; e, por fim a opinião dos profissionais acerca da sua atuação nessas aulas.

Esses dados foram analisados envolvendo as abordagens qualitativa e quantitativa, onde os resultados obtidos de forma quantitativa foram desenvolvidos com o objetivo de conhecê-los estatisticamente; em seguida, houve a sua interpretação e análise envolvendo a abordagem qualitativa, possibilitando a exploração das informações adquiridas.

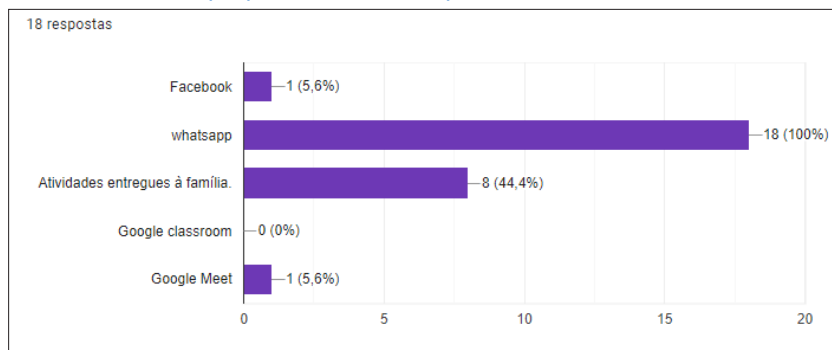
1 Informação da Inspeção Escolar da Secretaria de Educação e Cultura do Município (SEMEC)

Resultados dos questionários aplicados aos professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino no município do Assú/RN/Brasil

Inicialmente, serão apresentados os 8 (oito) gráficos criados com as respostas obtidas; em seguida, tem-se a transcrição das opiniões dos profissionais acerca das suas aulas ministradas de forma não presenciais.

Para a identificação dos professores respondentes serão nomeados de P1 a P18, com o intuito de preservar a identidade dos profissionais que colaboraram com a pesquisa, informação essa apresentada aos mesmos antes de responderem o questionário.

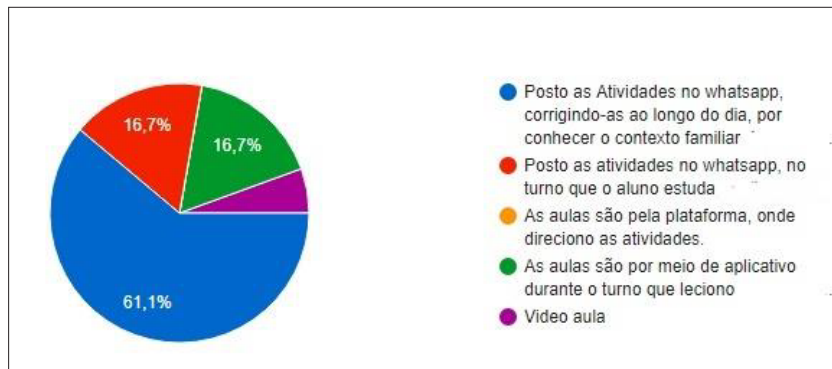
Gráfico 1: Ferramenta(s) que você utiliza para desenvolver as suas aulas e propor as atividades para seus alunos:



Fonte: Google Forms, 2020.

Analisando o gráfico 1, é possível perceber que os professores participantes da pesquisa utilizam o facebook, whatsapp, atividades entregues à família e o Google Meet para desenvolverem suas aulas não presenciais e propor as atividades para seus alunos, sendo o Whatsapp mais utilizado, onde 100% (cem por cento) dos profissionais usam essa ferramenta. Também, percebe-se que a maioria utiliza mais de uma ferramenta para essa ação. Assim, a mesma vai ao encontro do que Libâneo (2010, p. 73) diz sobre a educação, ele aborda que ela “[...] tem, de fato, uma função adaptadora [...]”. Essa função adaptadora está visível nos dias atuais onde os professores estão ressignificando sua prática pedagógica.

Gráfico 2: Desenvolvimento das aulas durante o isolamento social?

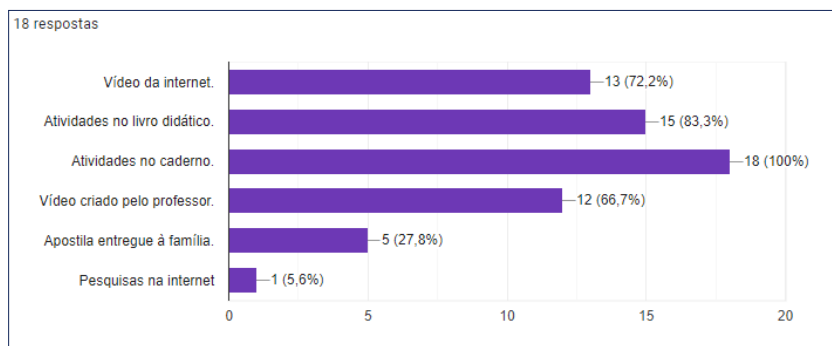


Fonte: Google Forms, 2020.

Percebe-se no gráfico 2, que as aulas são desenvolvidas pela maioria dos respondentes postando atividades no whatsapp, corrigindo-as ao longo do dia, mesmo sabendo da importância da rotina e das orientações recebidas, é perceptível que a maioria desses professores, por conhecerem a realidade familiar do seu aluno não centra suas ações apenas no horário que leciona.

De acordo com Sacristán (1999, p. 79) “o ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação.” Havendo nesse contexto, pela maioria dos respondentes, que essa disponibilidade foi importante pela situação observada.

Gráfico 3: Recurso(s) didático(s) utilizados nas aulas para explicação e/ou direcionamentos de atividades:

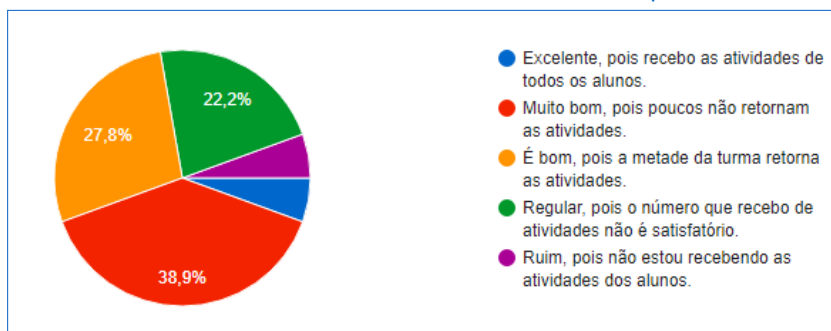


Fonte: Google Forms, 2020.

Observando o gráfico 3, é perceptível que os professores participantes da pesquisa utilizam mais de um recurso didático, sendo atividades no caderno usadas por todos e que a internet não tem a sua ação apenas direcionada à realização das aulas, mas também como recurso didático, onde as pesquisas e vídeo na internet são usados por 77,8% (setenta e sete por cento) dos respondentes.

Sabendo-se que as Tecnologias estão em ascensão na sociedade, as mesmas perpassam os muros da escola e lançam “[...] desafios aos professores para que, com o seu contributo utilizem estratégias que promovam aprendizagens criativas [...]” (FONSECA, 2009, p.40 apud MELO, 2012, p. 20). Aprendizagens essas que desenvolvem ao longo das ações pedagógicas.

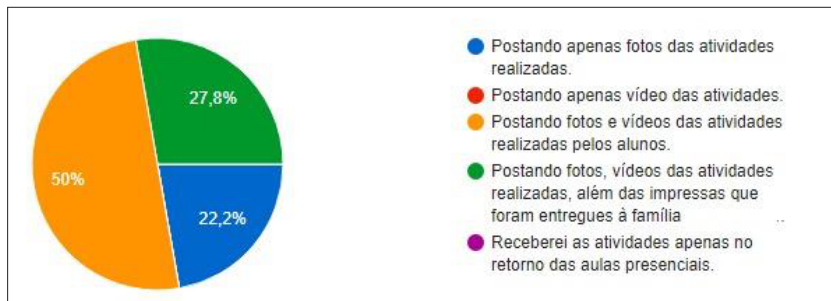
Gráfico 4: O retorno das atividades dos seus alunos para você é:



Fonte: Google Forms, 2020.

Em relação ao retorno das atividades, no gráfico 4, é perceptível que a maioria dos professores que participaram da pesquisa tem um retorno favorável das atividades indicadas para seus alunos. Mesmo estando numa nova situação de ensino, o “professor criativo” (Cropley, 1967 apud Woods, 1999, p. 127) contribui com esse retorno significativo, sendo essa criatividade observada a partir da observação feita acerca dos diversos recursos didáticos e ferramentas direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

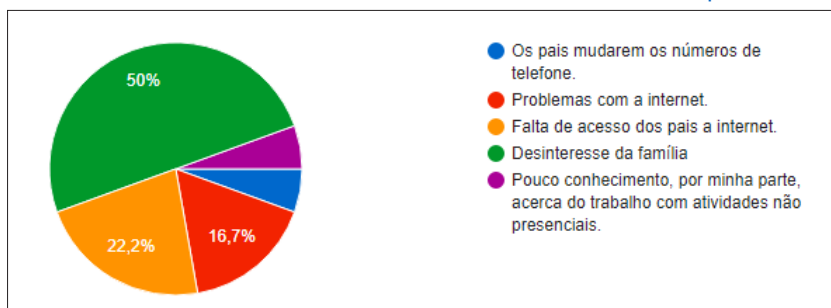
Gráfico 5: Para a análise das atividades surge a importância do se retorno, esse retorno ocorre:



Fonte: Google Forms, 2020.

Analisando o Gráfico 5, pode ser observado que muitas das atividades são retornadas por meio de fotos e vídeos postados, tendo assim um retorno mais rápido. Esse feedback do seu aluno parte do pensamento holístico do professor, onde o mesmo tem a visão de um todo, pois de acordo com Wood (1999, p. 133) a “criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e o que está fora da esfera escolar.” Essa criatividade perpassa os muros da escola onde podem encontrar situações diversas desde as sociais até ao contexto familiar.

Gráfico 6: Maior dificuldade encontrada durante as aulas não presenciais:

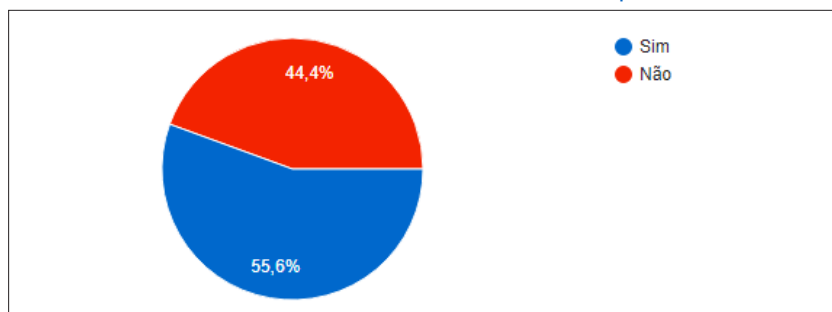


Fonte: Google Forms, 2020.

De acordo com o Gráfico 6, a maior dificuldade encontrada pelos professores que participaram da pesquisa durante as aulas não presenciais é o desinteresse da família com um percentual de 50% (cinquenta por cento). Sabe-se que “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.” (REIS, 2007, p. 6).

Assim, com uma melhor interação da família os professores poderiam ter mais retorno das atividades, melhorando o percentual apresentado no gráfico 4, além dos alunos poderem ter um melhor desenvolvimento educacional nesse período.

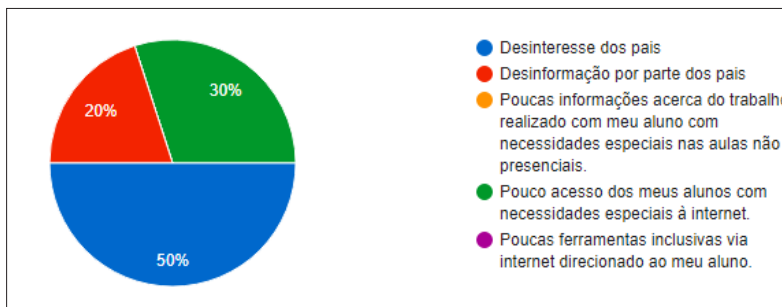
Gráfico 7: Há alunos com necessidades especiais:



Fonte: Google, 2020.

Observa-se no gráfico 7, o maior número de professores que participaram da pesquisa, equivalente à 55,6% (cinquenta e cinco por cento) tem alunos com necessidades especiais, assim há a importância de planejar atividades que contribuam com o desenvolvimento de todos, além de ir ao encontro do Art. 205 da Constituição, o qual institui 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.” Percebe-se que tanto estado como família tem deveres em relação à educação de todas as crianças.

Gráfico 8: Maior dificuldade encontrada durante a realização das aulas não presenciais por professores que têm alunos com necessidades especiais:



Fonte: Google Forms, 2020.

Ao ser observado o Gráfico 8, pode ser percebido que o número maior de profissionais que participaram da pesquisa, sendo de 50% (cinquenta por cento), aborda que sua maior dificuldade encontrada nas aulas não presenciais com os alunos com necessidades especiais está no desinteresse da família. Sabe-se que “Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos.” (PIAGET, 2007, p.50).

Diante de todos os gráficos apresentados, percebe-se que o professor participante da pesquisa encontra dificuldades que vai além de sua própria ação, o qual envolve a família. A mesma é importante para que ocorra da melhor maneira possível o desenvolvimento educacional da criança, pois é de conhecimento de muitos que a relação família x escola é importante e que nas aulas não presenciais não difere das presenciais nesse aspecto.

Observando as novas ações educacionais, surgiu a importância de conhecer a opinião do professor acerca das suas aulas desenvolvidas durante esse isolamento social. Para a transcrição das falas tem-se P1até P18, relacionando-se aos Professores que participaram da pesquisa.

- P1:** Acredito que são medidas alternativas, mas não é a melhor forma.
- P2:** Teriam maior aproveitamento se todos os alunos participassem.
- P3:** Minha opinião é que não terá efeito relevante para os alunos. Primeiro porque essas aulas não chega á todos os alunos, apenas poucos terão acesso, segundo que muitos desses alunos sequer sabe responder as atividades já que muitos pais não sabem em sua maioria lê ou dizem não disponibilizar de tempo ou só tem esse tempo tarde da noite, outro ponto fundamental é o acesso a internet que muitos não tem e o município não fez esta disponibilização. Então concluo dizendo que sou contrário, mas estou enviando minhas atividades via Whatsapp para os que conseguem ter este acesso e para cumprir o que está na constituição de termos que é trabalhar via remoto pelo menos 20%.
- P4:** No início senti um pouco de dificuldades porque não conseguí comunicar com todos, hoje acho válida, porque os pais estão presentes acompanhando, se entregando mais com os filhos e comigo mesmo. Qualquer dúvida eles falam no grupo ou no privado. Eu acho válidas.

- P5:** Acho importante, assim os pais participam mais do estudo e aprendizagem dos filhos, já que ficam mais presente nesse sentido. Por outro lado na escola com os professores eles são mais acompanhados e assistidos e o retorno da aprendizagem se torna mais rápido e eficaz para o desenvolvimento da criança e para elaboração de relatórios e outros protocolos a serem exigidos pela secretaria de educação.
- P6:** Não conseguimos atingir a maneira esperada o aprendizado dos alunos, principalmente alunos que já tem um déficit na aprendizagem. Acompanhar o aluno de longe nunca será a mesma coisa de estar perto tirando suas dúvidas, tendo um diagnóstico para trabalhar as dificuldades, fazer um trabalho mais próximo.
- P7:** Percebo as aulas não presenciais como uma estratégia para que os alunos tenham direito a educação, como previsto em lei. Mas por outro lado, fico muito angustiada, pois a maioria dos alunos tem muitas dificuldades que, como os pais e responsáveis não dispõem de um nível de conhecimento adequado para ajuda-los, muitas vezes sinto que não posso avançar mais, em virtude do suporte que dou não ser suficiente neste caso, considerando que a família não consegue ou não tem condições cognitivas para desenvolver o seu papel, dando continuidade ao processo educativo.
- P8:** É um trabalho desafiador, porque estou tendo que me adaptar e me reinventar, uma vez que não fui preparada para desenvolver esse tipo de atividade. Porém sinto que com dedicação, esforço e apoio estou obtendo bons resultados.
- P9:** No momento é o único meio que disponho para trabalhar com os meus alunos, não é fácil, mas não é impossível, no início senti muita dificuldade, porém na certeza que ia dá certo, pois é justamente na dificuldade, saindo da zona de conforto que passei a me reinventar cada dia mais, embora, às vezes sinto uma certa angústia em relação ao retorno das atividades e a participação da maioria. Mesmo diante de algumas dificuldades relatadas, percebo e acredito que é possível gerir aprendizagem através das aulas remotas! Não é o ideal, mas é necessário!!!
- P10:** No início sentir dificuldades por não ter costumes de usar esse recurso de trabalho frequentemente. Mas agora já consigo ser mais criativa e consegui o interesse das crianças. Converso diariamente com elas no grupo e no privado quando acho que aquela família

precisa de incentivo. E está dando certo. Um pouco mais lento em relação aos conteúdos. Mas temos que respeitar o momento. Pois muitas famílias tem mais de um filho.

- P11:** Acredito que nós, profissionais da educação, fomos surpreendidos com o excesso de informações necessárias para cumprir o desafio de educar a distância. Ao ver a experiência da minha turma, julgo não estar alcançado os objetivos almejados para a real aprendizagem dos alunos, considerando, principalmente, as dificuldades econômica e social, visto que, parte dos estudantes não têm acesso a internet e/ou aparelho celular para acompanhar as aulas remotas, e quando tem, muitas vezes é necessário dividir um único aparelho para 2 ou 3 filhos de turmas diferentes. Com esse quadro, os responsáveis, em sua maioria, não conseguem ajudar as crianças corretamente, seguindo as instruções dadas aos pais. Infelizmente, a impaciência dos tutores faz com que o raciocínio, a imaginação e os questionamentos dos alunos não sejam trabalhados, causando a dependência destes em um constante auxílio durante a prática das atividades. Portanto, as aulas não presenciais, nas circunstâncias que nos são apresentadas, trazem uma negativa para o desenvolvimento da aprendizagem da turma.
- P12:** Uma verdadeira exclusão
- P13:** É um desafio devido a dificuldade que uns tem de acesso a internet
- P14:** Considero um desafio, mas que estou desenvolvendo da melhor maneira possível. Para ter mais conhecimento acerca das aulas não presenciais, participo de cursos e lives; assim, poderei direcionar melhor as atividades mesmo percebendo que não terei como avançar muito, pois muitos dos meus alunos não têm acompanhamento em casa.
- P15:** As aulas remotas ou não presenciais tem sido um meio, um elo de ligação escola x família, professor x alunos nesse momento tão difícil que estamos vivendo frente a essa pandemia, porém não tem surtido muito efeito para muitos, pois não consigo alcançar a todos. Tenho enfrentado inúmeras dificuldades para realizá-las de forma satisfatória, pois depende de vários fatores que impedem essa realização e devoluções. Entre estes, cito: falta de compromisso de algumas famílias; falta de recursos tecnológicos de qualidade e acesso a internet; falta de conhecimento didático dos conteúdos para orientar as crianças na execução das atividades.

- P16:** É um momento novo e desafiante, uso muitas atividades que os alunos possam desenvolver com a família.
- P17:** São desafiadoras, muitas famílias resistem em devolver as atividades e muitos não terem acesso a internet.
- P18:** Momento de novo aprendizado. Com a ajuda de familiares estou tentando realizar da melhor maneira possível as aulas não presenciais

Analisando as respostas dos professores, compreende-se que as aulas não presenciais são um desafio e com a sua prática teve considerável mudanças ao longo do seu desenvolvimento. Mesmo usando uma diversidade possível de recursos, onde muitas dessas ferramentas não eram usadas em todas as salas regulares, passando a serem importantes no contexto atual.

Também, observa-se que há profissionais que consideram essas aulas excludentes, por não conseguir abranger a todos os alunos em decorrência de uma diversidade encontrada no contexto social iniciando pela falta de acesso à internet por parte da família; mas mesmo com esse entrave, de acordo com o gráfico 6, os docentes utilizam recursos diversos para que possa atender o maior número possível de alunos.

Em relação às falas dos profissionais, observa-se que há uma diversidade de opiniões, tudo dependendo do próprio contexto, onde é possível encontrar profissional que consideram as aulas não presenciais um elo entre escola e família, professor e aluno, mesmo sem ter alcançado a todos. Tem-se, também, profissional que tem conhecimento de que não é fácil, mas é o único meio possível atualmente; essa ação contribui para que o aluno não perca o seu vínculo com a escola e possa exercer seu direito como aborda outros profissionais participantes.

De acordo com Sacristán (1999, p. 66): “O ensino é uma prática social, não só por que se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.”

Sendo assim, o contexto social teve considerável mudança; que requerem modificações, também, na prática educacional; pela mesma está interligada ao social e que esses atores estão refletindo o contexto atual onde apresenta-se uma diversidade atípica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das coletas e análise dos dados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que os professores do 1º ao 5º ano de escolas municipais localizadas na zona urbana no município do Assú/RN/Brasil que participaram da pesquisa, muitos consideram um desafio a realização das aulas não presenciais, por ser uma ação atípica dentro do seu contexto profissional.

Dentre suas maiores dificuldades está o desinteresse da família, ação essa que contribui de forma negativa no processo educacional dos alunos e que não difere das aulas presenciais nesse sentido. Mas havendo um diferencial, pela ação educacional está sendo realizada exclusivamente em casa, mesmo com as aulas e diversos recursos usados pelo professor, a ação da família é importante, pois muitas das ações iniciam-se pelo acesso do responsável. Sabendo que na aula presencial, o professor trabalha diretamente com o aluno; e nas aulas não presenciais perpassam por vários membros da família e/ou responsáveis.

Muitos pesquisadores abordam e debatem acerca da importância da relação família x escola, além de ser perceptível que muitos alunos com um acompanhamento familiar apresenta um desenvolvimento considerável no setor educacional.

Conclui-se, que essa pesquisa é relevante, por ser possível perceber que mesmo com desafios e dificuldades encontradas, esses professores continuam realizando seu saber/fazer usando diversos recursos de acordo com a sua realidade, procurando meios que contribuam com o alcance do maior número de alunos possíveis para que os mesmos não percam o vínculo com a escola e possam exercer seu direito instituído pela constituição vigente.

REFERÊNCIAS

ASSÚ, Decreto nº 024, de 14 de abril de 2020. **Prorroga os prazos estabelecidos pelo Decreto nº 015 de 18 de março de 2020**, Assú, 2020. Disponível em: <https://assu.rn.gov.br/download/decretos_2020/DECRETO-024-2020-PRORROGA-PAZOS-DO-DECRETO-015.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____, Decreto nº 015, de 18 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento e mitigação da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus covid19, e dá outras providências**. Assú, 2020. Disponível em: <<https://>

assu.rn.gov.br/download/decretos_2020/DECRETO-015-2020-CORONAVIRUS.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Medida Provisória nº 954, de 1º 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**, Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Nota de Esclarecimento**, de 18 março de 2020. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.

_____. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-CoV)**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

GOOGLE FORMS, **Plataforma: criação de Gráficos**, 2020, il.color.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. **Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos**. Revista de Matemática e Estatística, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASL), **Covid-19 no Brasil**, 2020. Disponível em: <<http://susanalitico.saude.gov.br/#/dashboard/>>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

MELO Paula Cristina Araújo de. **Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa**. Dissertação de Mestrado Área de Especialização em Tecnologia Educativa Mestrado em Ciências da Educação; Universidade do Minho. Braga. p. 20 – 25. Outubro. 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PREFEITURA DO ASSÚ, **Boletim Covid-19**, Assú, 2020. Disponível em: <<https://assu.transparenciacovid.com.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____, **Educação de Assú amplia período de interrupção do ano letivo 2020 até 23 de abril**, Assú, 2020. Disponível em: <<https://assu.rn.gov.br/educacao-de-assu-amplia-periodo-de-interruptao-do-ano-letivo-2020-ate-23-de-abril/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

REIS, **Risolene Pereira**. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007, p. 6.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.583, de 1º de abril de 2020. **Consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências**, Natal, 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Decreto nº 29.725, de 29 maio de 2020. **Prorroga o prazo de suspensão das atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte, para fins de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID19)**. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200530&id_doc=684738>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Decreto nº 29.512, de 13 de março de 2020. **Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (COVID-19) no âmbito**

do Poder Executivo Estadual, Natal, 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200314&id_doc=677161>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19)**, Natal 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Instrução Normativa nº 01/2020- CEE/SEEC, de 05 de abril de 2020. **Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, atendendo às decisões de isolamento social definidas pelo Governo do Estado com o fim de evitar e combater o avanço da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19)**, 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200407&id_doc=679468>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020. **Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19**. Natal, 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Orgs.) *Profissão Professor*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SECRETARIA DA SAÚDE PÚBLICA, **Todas as informações sobre a Covid-19**. Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <<https://portalcovid19.saude.rn.gov.br/>>. Acesso: 24 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, **Inspecção escolar**, Assú, 2020.

UNDIME/RN. **Guia prático para gestores educacionais**: estratégias de aprendizagem remota para Secretarias de Educação do RN em tempos de pandemia, 2020. Disponível em: <https://rn.undime.org.br/uploads/documentos/phpcUI-49p_5e9d850411401.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WOODS, Peter. **Aspectos Sociais da Criatividade do Professor**. In: NÓVOA, António (Orgs.) *Profissão Professor*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p 125-153

AUTOANÁLISE DE ERROS: SUGESTÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

CELSO EDUARDO BRITO

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - BA, celsoedu@ifba.edu.br;

LUCAS MARTINS ALMEIDA

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - BA, pracontatoluc@gmail.com.

RESUMO

No presente texto é colocado em voga uma metodologia alternativa de ensino pautada na confecção de autoanálises de erros por discentes de uma disciplina de Cálculo Diferencial e integral, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, especificamente para os conteúdos de técnicas de integração. Nessa proposta o erro é tido como ferramenta auxiliadora do processo de aprendizagem. O nosso intuito na pesquisa foi analisar e constatar a eficácia da nova sugestão metodológica nas instituições de ensino, já que a mesma incentiva a criação de um ambiente investigativo no qual o erro do estudante não é visto como algo negativo que deve ser talhado. Além disso, com o fito de melhor compreender e discorrer acerca dos resultados conquistados, as análises desenvolvidas foram feitas sob a luz de duas teorias em Didática da Matemática: a Teoria Antropológica do Didático e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, quadros teóricos muito utilizados em variadas pesquisas na área de Educação Matemática. No fim, inferimos que a proposta sugerida nos mostra uma possibilidade alternativa para o âmbito educacional no que tange à aprendizagem, baseados nos resultados obtidos em nossa pesquisa. Outrossim oferece mudanças na relação professor e estudante, haja vista que com as análises essa relação se torna mais estreita, outro ponto importante é que o educador passa a ter mais condições de, com os relatos dos educandos, adaptar suas práticas em prol de um ensino mais efetivo.

Palavras-chave: Autoanálise de Erros, Aprendizagem em Cálculo, Sugestão Metodológica.

INTRODUÇÃO

Dificuldades, entraves e obstáculos que interferem a construção do conhecimento sempre foram intrínsecos à atividade matemática. Frente a isso se torna cada vez mais candente a necessidade de procurar práticas alternativas que venham propiciar experiências inovadoras no contexto escolar.

Na Didática da Matemática a análise de erros diversas vezes é considerada como metodologia de ensino, o que é importante tendo em vista que no âmbito educacional o erro na maioria das vezes é tido como algo a ser evitado terminantemente e quem o comete possui determinada inaptidão. Sendo que, em contraste com esse olhar tradicional do mesmo, o erro é “um conhecimento anterior que, por um tempo, era interessante e conduzia ao sucesso, mas agora se mostra falso, ou simplesmente inadaptável” (BROUSSEAU, 1976, p. 104). Em outras palavras é um conhecimento que o estudante possui que é útil para determinadas situações, todavia não tem a mesma eficácia para outras.

O procedimento metodológico de análises de erros exaltado foi aplicado em algumas turmas de Cálculo Diferencial e Integral que é disciplina obrigatória do curso de Engenharia Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Eunápolis. Foi adotado como intuito verificar o quanto essa iniciativa contribuiria para o pleno andamento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma passaríamos a ter um caminho que, com a exploração adequada, ofereceria condições de superar os entraves e obstáculos que inicialmente eram frequentes na atividade matemática.

Toda a intervenção didática e análise dos resultados logrados foram explicitados detalhadamente na presente pesquisa que foi voltada ao objeto matemático técnicas de integração, conteúdo frequentemente trabalhado no componente curricular Cálculo Diferencial e Integral II.

A fim de auxiliar na análise de todos os materiais coletados e na explicitação dos resultados alcançados foi feito uso de duas teorias da Didática da Matemática, a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) desenvolvida por Raymond Duval (1999) e a Teoria Antropológica do Didático (TAD) elaborada pelo francês Yves Chevallard (1992).

REFERENCIAL TEÓRICO

No campo da Didática da Matemática inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas nos últimos tempos com o intuito de melhor entender todas as nuances que permeiam e interferem a aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Nessa perspectiva o desenvolvimento de quadros teóricos que venham oferecer a possibilidade de caracterização de saberes matemáticos, processos de ensino e de análises de ferramentas educativas se tornou uma necessidade. Dessa maneira é possível obter notáveis avanços em relação aos resultados que se podem alcançar mediante ações que objetivam agregar alternativas para um melhor andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os modelos teóricos desenvolvidos na Didática da Matemática e que são utilizados na descrição de diversas ações conforme descritas acima destaca-se a Teoria Antropológica do Didático (TAD), desenvolvida pelo francês Yves Chevallard (1992) e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS), cujo desenvolvedor é o psicólogo francês Raymond Duval (1999). Essas duas teorias no decorrer de nossa pesquisa foram complementares sendo exploradas de maneira concatenada.

Teoria Antropológica do Didático (TAD)

Abordaremos a partir de agora a Teoria Antropológica do Didático (TAD) elaborada pelo francês Yves Chevallard (1992). Tal teoria estuda o homem perante situações matemáticas, inserindo o estudo da matemática no âmbito do conjunto de atividades humanas e de instituições sociais (CHEVALLARD, 1999). Dessa forma a Didática da Matemática se torna um campo da Antropologia (ciência que estuda o homem de forma holística).

Nesse ínterim, destacamos como noções fundamentais da TAD a fim de melhor compreender esse quadro teórico: objeto, relação pessoal, pessoa e instituição. De acordo com Chevallard (2018) objeto é qualquer entidade material (tangível) ou não (intangível), que existe para pelo menos um indivíduo, então uma ideia, um símbolo ou um conceito são exemplos de objetos.

Já relação pessoal é definido pelo autor como: A **Relação pessoal** de um indivíduo **X** com um objeto **O** é o sistema ou o conjunto de todas as interações que **X** pode estabelecer com o objeto **O**, tais como, manipular,

utilizar, falar sobre ou sonhar com ele, etc. Denotamos este sistema por **R(X, O)** (CHEVALLARD, 2018, p.52).

Desse modo, a partir do momento que um indivíduo está inserido em um conjunto de relações pessoais podemos denotá-lo como pessoa ou sujeito. Por último, a instituição pode ser entendida como um dispositivo social que impõe para os sujeitos determinadas exigências ou contratos didáticos.

Por conseguinte, um certo objeto O só existe quando um sujeito o reconhece como tal e passa a interagir com ele dentro de uma determinada instituição. Em um casa (instituição), por exemplo, o objeto mesa só existe visto que os moradores (sujeitos) o reconhecem e assim o utilizam, ocorrendo a relação pessoal, em refeições, conversas etc. Embora o exemplo citado pareça algo bem óbvio é preciso notar que muitos objetos não existem para certas instituições. Os protozoários, por exemplo, não são conhecidos para a maioria das pessoas, mas para uma turma de biologia ele é reconhecido como objeto.

A Organização Praxeológica

De acordo com a teoria chevallardiana toda ação humana pode ser descrita como uma tarefa. Preparar um arroz, um macarrão instantâneo são exemplos de tarefas. E para cada uma dessa tarefa haverá uma técnica diferente para executá-la, pois a maneira de preparar uma porção de arroz é bastante diferente da forma de preparar a mesma porção de macarrão instantâneo. Sendo que para cada uma dessas técnicas existem as leis físicas que justificam o processo de cozimento. Na TAD essa justificativa da técnica é chamada de tecnologia.

Os exemplos ditos mostram na prática como funciona a organização praxeológica ou apenas praxeologia. Ela é formada por tarefa (T) que pode ser uma atividade matemática ou não; técnica (τ) que será o modo de resolver uma tarefa T dada; tecnologia que como foi explicado é a justificativa que torna a técnica um caminho fidedigno; e teoria (Θ) que é um conjunto de regras sistemáticas que tem como objetivo explicar a tecnologia θ .

Quando a praxeologia é voltada à descrição de atividades matemáticas surge dois conceitos essenciais no estudo da TAD, a saber: objetos ostensivos e objetos não ostensivos. Os ostensivos são de acordo a teoria em didática:

Todo objeto que, tendo uma natureza sensível e certa materialidade, tem, para o sujeito, uma realidade perceptível.

Pode-se dizer, dessa forma, que os ostensivos são os objetos manipuláveis na realização da atividade matemática.

Dessa forma, os objetos não ostensivos são [...] todos os “objetos” que, como as ideias, as instituições ou os conceitos, existem institucionalmente sem que, no entanto, eles sejam vistos, ditos, escutados, percebidos ou mostrados por conta própria. Assim, esses objetos só podem ser evocados [...] pela manipulação adequada de certos objetos ostensivos. (CHEVALLARD, p. 119, 1999)

Quando um docente na instituição do 7º ano, por exemplo, aborda o objeto matemático números inteiros ele faz uso de diversos objetos manipuláveis, tais como: a reta numérica, figuras e desenhos para representar situações do dia a dia que envolvem o conteúdo, esses são os chamados ostensivos. Sendo que nessa explanação que o educador propõe a noção de soma é intrínseca, tal noção é o objeto não ostensivo associado.

Ademais qualquer objeto ostensivo na execução da atividade matemática é necessário ser representado a fim de que os sujeitos presentes consigam mobilizá-lo e realizar ações cognitivas para que o mesmo seja compreendido. Nesse sentido, o pleno entendimento da Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) torna-se imprescindível na atividade pedagógica.

Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS)

Essa teoria vem ganhando nos últimos anos um grande espaço nas pesquisas em Educação Matemática. A TRRS desenvolvida por Raymond Duval (1999) tem como principal foco estudar os tipos de representações dos objetos e suas manipulações nos diferentes registros semióticos.

Segundo Duval a compreensão de dois termos é essencial no estudo da TRRS e, portanto, na consolidação da aprendizagem, são eles objeto e representação. Segundo o autor (1998, p. 140), “as relações existentes entre os dois termos são as noções centrais para toda a análise do conhecimento”. Todo objeto matemático ao ser evocado por um sujeito é necessário que ele faça uso de representações semióticas a fim de que o objeto do saber seja exteriorizado. Nesse sentido Duval (1993, p.38) salienta que é apenas por meio das representações semióticas que uma atividade matemática é possível. Desse modo podemos definir representação semiótica da seguinte forma:

Representação semiótica é uma representação de uma ideia ou um objeto do saber, construída a partir da mobilização de um sistema de sinais. Sua significação é determinada, de um lado, pela sua forma no sistema semiótica e de outro lado, pela referência do objeto representado. (HENRIQUES; ALMOULOU, 2016, p. 467).

Ressalta-se que os diferentes objetos de saberes existentes só são representados mediante registros os quais, por sua vez, podem ser entendidos, resumidamente, como sistemas semióticos dotados de signos que permitem identificar uma representação de um objeto de saber. Na atividade matemática, desde a educação básica até o ensino superior, quatro registros de representação são preponderantes, a saber: língua materna, registro algébrico, registro gráfico e registro numérico.

Sendo que signos são sinais mobilizados por alguém através dos quais é possível reconhecer um registro de representação. São exemplos de signos as regras linguísticas e de pontuação na língua materna, as propriedades ou escritas algébricas para o registro algébrico, as figuras geométricas dentro do registro gráfico, os números e as operações aritméticas, para o registro numérico.

Conforme Duval assevera (1999) um sistema semiótico só se torna um registro de representação a partir do momento que lhe são intrínsecas três atividades cognitivas. Henriques e Almouloud (2016) explicitam essas atividades.

A formação de uma representação semiótica é baseada na aplicação de regras de conformidade e na seleção de certas características do conteúdo envolvido. Por exemplo, a composição de um texto, construir uma figura geométrica, elaborar um esquema, escrever uma fórmula, descrever o domínio de uma função, etc.

O tratamento de uma representação é a transformação desta em outra representação no mesmo registro no qual foi formada. O tratamento é, portanto, uma transformação interna num registro. Por exemplo, o cálculo é uma forma de tratamento próprio das escritas simbólicas (cálculo numérico, cálculo algébrico, cálculo de limite de uma função, cálculo integral de uma função, cálculo proposicional...).

A conversão de uma representação é a transformação desta representação em uma representação de outro registro. Por exemplo, a tradução de um texto em uma ou mais expressões algébricas correspondentes é uma conversão

da representação destas expressões da língua materna para o registro algébrico. A conversão é, portanto, uma atividade cognitiva diferente e independente do tratamento. (HENRIQUES; ALMOULOU, 2016, p. 469).

Desse modo, depreende-se que quanto mais dispomos de registros de representação e quanto mais atividades cognitivas como as descritas acima são realizadas melhor é para o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto essa condição não é suficiente, é necessário que os indivíduos consigam reconhecer um mesmo objeto em variados registros, ou seja, tenham a capacidade da coordenação.

A partir do momento que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado (alunos e educadores) conseguem satisfazer as condições citadas, realizando conversões e tratamentos na atividade matemática haverá de fato uma compreensão mais clara dos objetos matemáticos em geral.

METODOLOGIA

A disciplina de Cálculo Diferencial e Integral é componente curricular de diversos cursos de graduação voltados a área de exatas no Brasil, frente a ele inúmeros estudantes têm se deparado com fortes agruras as quais colocam em xeque o processo de aprendizado. Nesse sentido não é raro encontrar turmas de Cálculo Diferencial e Integral que tenham discentes com dificuldades na compreensão dos objetos matemáticos em geral aliadas com um alto índice de reprovação.





Nessa perspectiva a adoção de iniciativas e ações que venham mitigar esse quadro negativo para com a disciplina em estudo é uma atitude mui valorosa. Haja vista que a continuidade de práticas que se baseiam em um ciclo de “repasso e cópia” não é um caminho fidedigno que direciona a um aprendizado efetivo. Por isso a necessidade de encontrar metodologias diferenciadas.

A presente pesquisa se pautou em uma metodologia alternativa de ensino que consistiu na confecção de autoanálises de erros de estudantes do curso de Engenharia Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Eunápolis. Sendo que o objeto do saber abordado no estudo realizado foi técnicas de integração.

O procedimento metodológico exaltado funciona da seguinte forma: no decorrer do semestre sempre quando uma avaliação era aplicada à turma o docente da disciplina disponibilizava aos educandos o gabarito da prova

realizada como também as resoluções de todos os discentes, então de posse das tarefas solucionadas os estudantes indicavam todos os seus erros cometidos seguindo uma categorização fornecida previamente pelo professor da disciplina, como é mostrado no **quadro 1**.

Quadro 1 – Categorização dos tipos de erro.

Erros de Conhecimentos Prévios		Erros relacionados a conhecimentos anteriores aos abordados no conteúdo, referentes a conceitos necessários para o desenvolvimento da questão que foram vistos desde a educação básica até o crédito anterior a aplicação dessa atividade.
Erros de Conhecimentos Atuais		Erros relacionados a não apropriação do conteúdo matemático, estudado atualmente, necessário para resolução dos problemas matemáticos da atividade.
Erros de Atenção		Esquecimento de sinais, contas simples, manipulações algébricas erradas por falta de atenção; Erros por manipulações de calculadoras ou outros instrumentos tecnológicos; Erros relacionados a leitura parcial ou equivocada de enunciados de questões; escritas incorretas de simbologia matemática por falta de atenção e não por não conhecimento (nesse último caso se enquadra em conhecimentos prévios).
Outros Erros		Falta de tempo para resolução de questões, gerando respostas parciais ou sem respostas; Erros por dispersões contínuas, geradas pelo psico-cognitivo do indivíduo, entre outros fatores que dispersam (dor de cabeça, diarreia, preocupações externas etc.); Erros por organização da resolução; Erros por esboços gráficos aparentemente corretos, mas faltando dados visuais que o invalidam parcialmente; Erros em grafia ou concordância na escrita das soluções; Outros erros que não se classificam nas categorias acima.

Fonte: Produção dos autores.

Salienta-se que em algumas turmas os educandos, além de indicar o tipo de erro seguindo os símbolos mostrados acima, eles deviam pôr em sua autoanálise o registro de representação semiótica no qual se enquadra o erro. Por último, os estudantes tinham que discorrer em língua materna, em um modelo de análise entregue pelo docente, acerca de seu desempenho em cada tarefa. Outrossim eles ainda acrescentavam outros comentários no que tange à sua evolução de desempenho nas avaliações, se o tempo disponibilizado coincidia com a quantidade de tarefas, se o que foi cobrado estava condizente com o que foi trabalhado em sala de aula, etc.

Todos os discentes realizavam as autoanálises pois elas eram requisito parcial de avaliação do docente da disciplina, porém era facultado a eles o

uso das produções, pelo professor, em pesquisas futuras. Perante isso, eles assinavam um termo de permissão que concedia tal autorização.

Autoanálises de erros dos Discentes

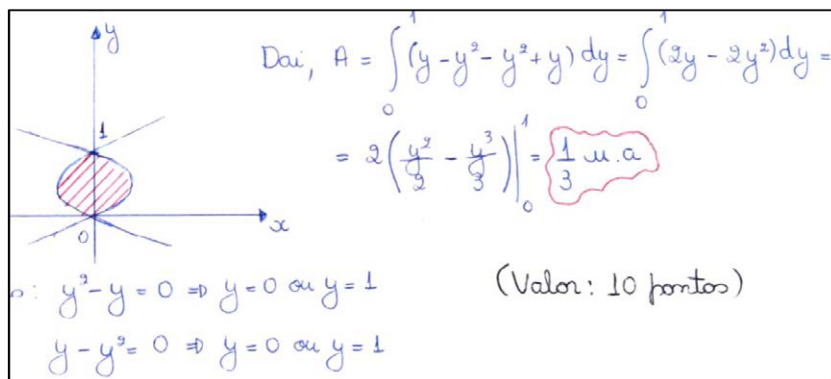
Os instrumentos avaliativos que eram aplicados pelo professor ao longo dos períodos letivos e as análises produzidas foram o foco de nossa pesquisa. Objetivamos observar os erros cometidos pelos educandos voltados ao nosso objeto matemático, técnicas de integração.

As avaliações em geral na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral são frequentemente repletas de tarefas que tratam do objeto do saber analisado. Uma dessas tarefas é destacada a seguir:

Calcular a área que corresponde a interseção entre as curvas $x = y^2 - y$ e $x = y - y^2$, usando a técnica da integração, além disso esboçar o gráfico dessa interseção.

Dentre as possibilidades de resolução existentes o docente traz no gabarito uma delas, pautada na explanação feita do conteúdo em sala de aula, como é explícita na **Figura 1**.

Figura 1 – Resolução da tarefa realizada pelo professor.

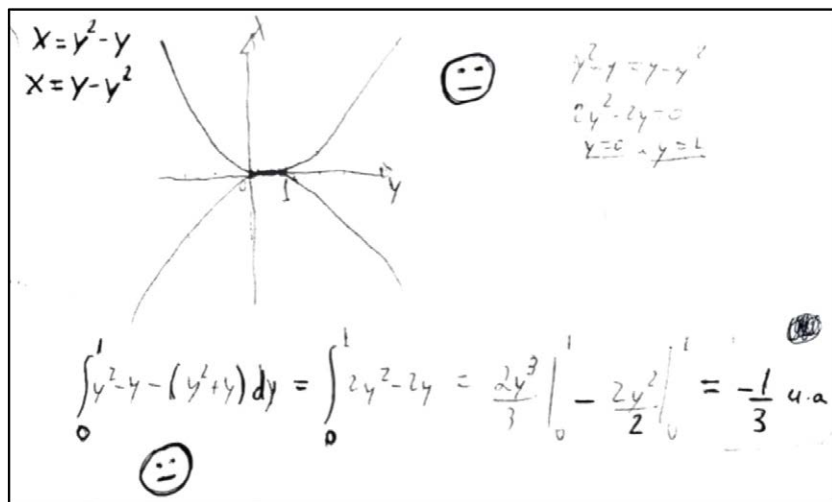


Fonte: Elaborada pelos autores.

Era esperado que os estudantes chegassem à solução correta da tarefa proposta mediante as devidas mobilizações dentro dos diferentes registros de representação semiótica, realizações corretas de tratamentos e conversões em suas resoluções, bem como as manipulações adequadas dos objetos ostensivos (escritos, algébricos e gráficos) e não-ostensivos correlacionados.

Os sujeitos que resolveram a referida tarefa apresentaram dificuldades na mobilização do ostensivo gráfico, pois os mesmos em sua maioria não conseguiram realizar coerentemente a conversão do registro algébrico para o registro gráfico. Afinal a tarefa solicitava o desenho do esboço do gráfico que representava a interseção entre as duas curvas dadas. Isto se torna nítido na resolução do estudante Y (conforme a **Figura 2**), ele não consegue esboçar o gráfico corretamente, além de cometer erros atuais na manipulação do ostensivo algébrico no cálculo da integral que o faz chegar a um resultado negativo.

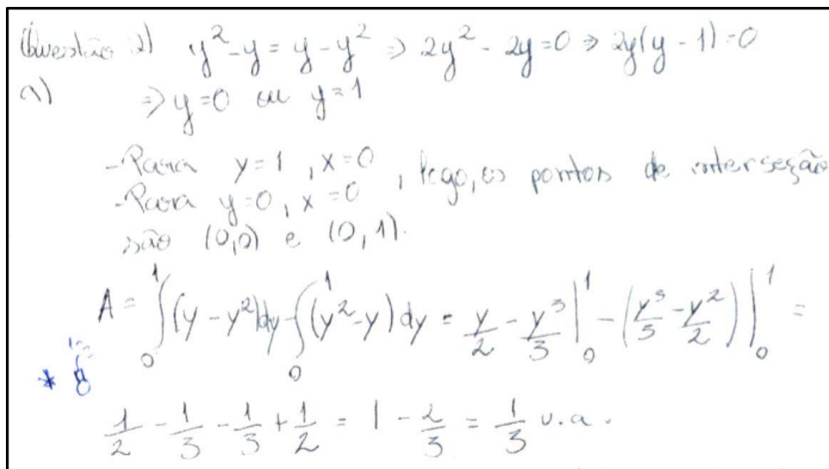
Figura 2 – Resolução do estudante Y.



Fonte: Gabarito do Discente Y.

O Discente Z, por sua vez, consegue fazer bem o manuseio do ostensivo algébrico e dessa maneira calcular corretamente a área da interseção entre as curvas por meio da tecnologia da integral definida. No entanto, assim como o educando Y ele teve entraves no manejo do ostensivo gráfico, inclusive ele deixa isso claro em sua autoanálise escrita, como é mostrado nas **Figuras 3 e 4**.

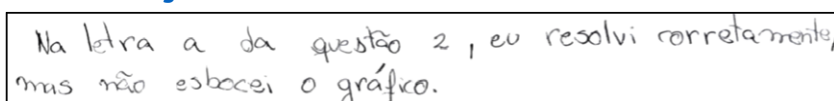
Figura 3 – Resolução do Estudante Z.



Questão 2) $y^2 - y = y - y^2 \Rightarrow 2y^2 - 2y = 0 \Rightarrow 2y(y - 1) = 0$
 a) $\Rightarrow y = 0$ ou $y = 1$
 - Para $y = 1, x = 0$
 - Para $y = 0, x = 0$, logo, os pontos de interseção são $(0,0)$ e $(0,1)$.
 $A = \int_0^1 (y - y^2) dy - \int_0^1 (y^2 - y) dy = \left. \frac{y}{2} - \frac{y^3}{3} \right|_0^1 - \left. \left(\frac{y^3}{3} - \frac{y^2}{2} \right) \right|_0^1 =$
 $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} - \frac{1}{3} + \frac{1}{2} = 1 - \frac{2}{3} = \frac{1}{3}$ u.a.

Fonte: Gabarito do Discente Z.

Figura 4 – Recorte da autoanálise do Estudante Z.



Na letra a da questão 2, eu resolvi corretamente, mas não esbocei o gráfico.

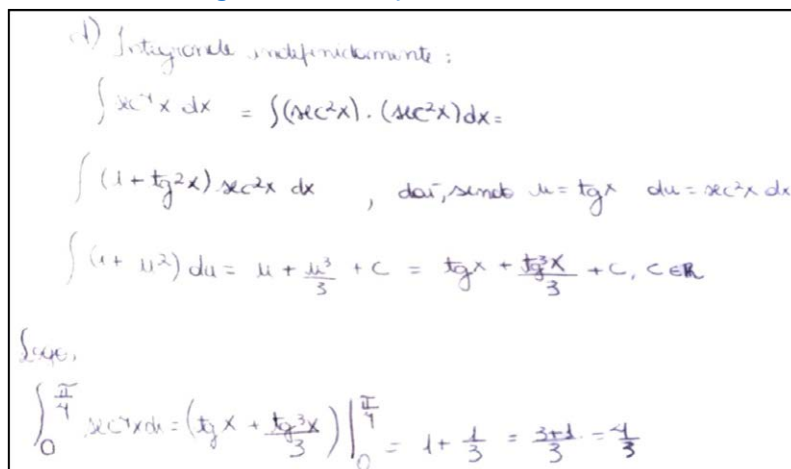
Fonte: Autoanálise do Discente Z.

Dentre as outras tarefas que abordam o conteúdo de técnicas de integração presente nos instrumentos avaliativos, destaca-se a que é trazida a seguir:

Calcular a seguinte integral: $\int_0^{\frac{\pi}{4}} \sec^4 x dx$.

Frente a essa tarefa os estudantes necessitariam, para uma resolução correta, ter um bom domínio das relações fundamentais trigonométricas, objeto matemático considerado como pré-requisito para a atividade proposta. Fazendo um tratamento no registro algébrico os sujeitos deveriam usar uma das relações fundamentais trigonométricas e realizar a seguinte transformação na função a ser integrada: $\sec^4 x = (1 + \operatorname{tg}^2 x) \cdot \sec^2 x dx$, com isso poderiam facilmente integrar a função por meio da técnica da substituição. O Estudante X realiza esses procedimentos adequadamente como vemos na **Figura 5**.

Figura 5 – Resolução do Estudante X.



$$\int \sec^4 x \, dx = \int (\sec^2 x) \cdot (\sec^2 x) \, dx =$$

$$\int (1 + \tan^2 x) \sec^2 x \, dx \quad , \text{ daí, sendo } u = \tan x \quad du = \sec^2 x \, dx$$

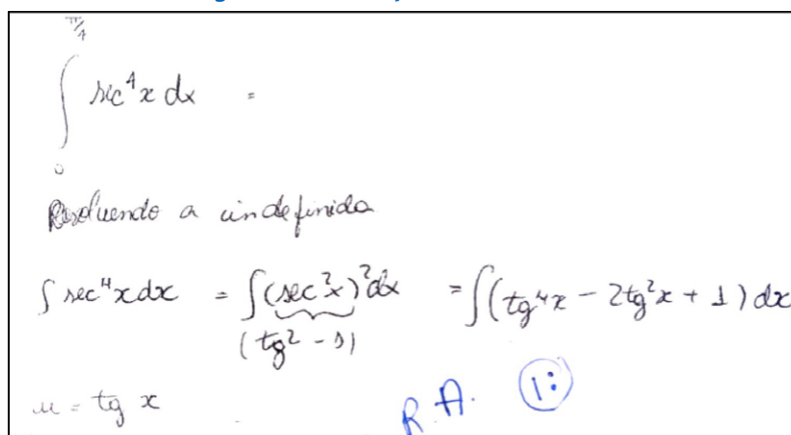
$$\int (1 + u^2) \, du = u + \frac{u^3}{3} + C = \tan x + \frac{\tan^3 x}{3} + C, C \in \mathbb{R}$$

$$\int_0^{\frac{\pi}{4}} \sec^4 x \, dx = \left(\tan x + \frac{\tan^3 x}{3} \right) \Big|_0^{\frac{\pi}{4}} = 1 + \frac{1}{3} = \frac{3+1}{3} = \frac{4}{3}$$

Fonte: Gabarito do Discente X.

Já o Estudante W, perante a mesma tarefa, não consegue utilizar cabalmente a tecnologia das relações fundamentais, pois, conforme a **figura 6**, vemos que ele substituiu $\sec^2 x$ por $\tan^2 x - 1$, por , além desse equívoco no registro algébrico o educando W não executa o tratamento adequado que possibilitaria a utilização da técnica de integração por substituição.

Figura 6 – Resolução do Estudante W.



$$\int_0^{\frac{\pi}{4}} \sec^4 x \, dx =$$

$$\int \sec^4 x \, dx = \int \underbrace{(\sec^2 x)}_{(\tan^2 - 1)} dx = \int (\tan^4 x - 2\tan^2 x + 1) dx$$

$$u = \tan x$$

R.A. (1)

Fonte: Gabarito do Estudante W.

Alguns discentes apresentavam também entraves na escolha da técnica de integrar a ser selecionada diante da supracitada tarefa, o Educando T expõe essa dificuldade em sua autoanálise como podemos observar na **Figura 7**.

Figura 7 – Recorte da autoanálise do Estudante T.

Jo no item D, eu comecei a integrar a indefinida corretamente mas, não consegui terminar pois acabei ficando muito confuso em relação a quando usar qual método de integração.

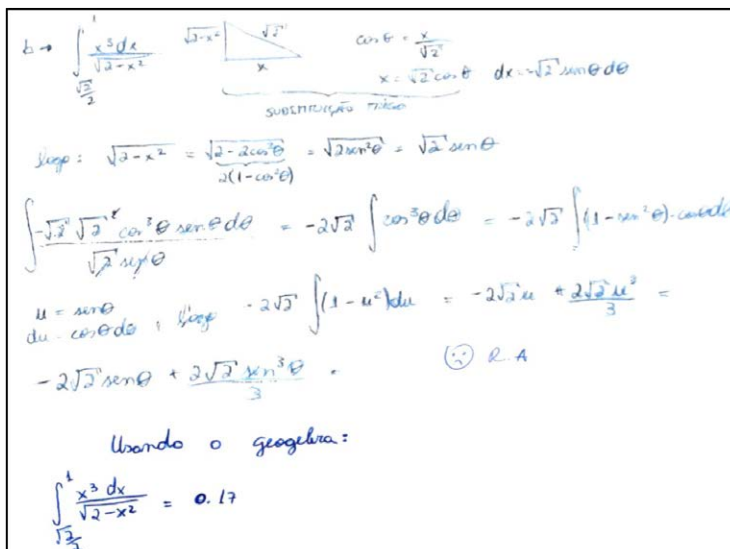
Fonte: Autoanálise do Discente T.

Das técnicas de integração que mais foi geradora de dúvidas entre os discentes, está a por substituição trigonométrica. Uma tarefa que para ser solucionada com tal técnica é exposta a seguir:

Calcular a seguinte integral: $\int_{\frac{\sqrt{2}}{2}}^1 \frac{x^3}{\sqrt{2-x^2}} dx$

O Estudante V diante dessa tarefa mobiliza corretamente o ostensivo algébrico em boa parte da questão, realizando todo o tratamento de maneira muito eficaz. Entretanto, no final de sua resolução quando ele deveria colocar a função já integrada em função de x ele expõe em sua autoanálise que se sentiu “travado” nessa última etapa, cometendo um erro de conhecimento atual no registro algébrico (conforme consta nas **Figuras 8 e 9**).

Figura 8 – Resolução do Estudante V.

$$b \rightarrow \int_{\frac{\sqrt{2}}{2}}^1 \frac{x^3 dx}{\sqrt{2-x^2}}$$


$$\text{substituição trigon. } x = \sqrt{2} \cos \theta \quad dx = -\sqrt{2} \sin \theta d\theta$$

$$\text{step: } \sqrt{2-x^2} = \sqrt{2-2\cos^2\theta} = \sqrt{2\sin^2\theta} = \sqrt{2} \sin \theta$$

$$\int \frac{\sqrt{2} \sqrt{2}^2 \cos^3 \theta \sin \theta d\theta}{\sqrt{2} \sin \theta} = -2\sqrt{2} \int \cos^3 \theta d\theta = -2\sqrt{2} \int (1-\sin^2 \theta) \cos \theta d\theta$$

$$u = \sin \theta \quad du = \cos \theta d\theta \quad \text{step } -2\sqrt{2} \int (1-u^2) du = -2\sqrt{2} u + \frac{2\sqrt{2} u^3}{3} =$$

$$-2\sqrt{2} \sin \theta + \frac{2\sqrt{2} \sin^3 \theta}{3} \quad \text{☹️ R.A}$$

Usando o geogebra:

$$\int_{\frac{\sqrt{2}}{2}}^1 \frac{x^3 dx}{\sqrt{2-x^2}} = 0.17$$

Fonte: Gabarito do Estudante V.

Figura 9 – Recorte da autoanálise do Estudante V.

NA LETRA B, ERAM NECESSÁRIOS DOIS PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO, FUI FAZENDO A AVALIAÇÃO DE TIRAS PARA FRENTE E FIQUEI TRAVADO NESSA NA HORA DE VOLTAR PARA O X, E ACABEI DEIXANDO PARA RESOLVER OUTRA QUESTÃO, LOGO - TIPO ATUAL NO REGISTRO ALGÉBRICO.

Fonte: Autoanálise do Discente V.

O Estudante X ao tentar resolver essa tarefa também apresentou dificuldades no manejo com o ostensivo algébrico, por isso ele escreve em sua autoanálise que a manipulação algébrica na atividade foi o obstáculo que o fez errar a tarefa, esse trecho de sua análise é mostrado na **Figura 10**.

Figura 10 – Recorte da autoanálise do estudante X.

Como ~~aparece~~ pelo software, o seu desenvolvimento se deu com dificuldade devido ao envolvimento de uma regra e a necessidade de manipulação algébrica; logo, esse de conhecimento usou no registro algébrico devido o impasse algébrico para a organização da integral. E a letra "c" foi resolvida de modo ~~tal~~ tanto ~~com~~ simplifiquei ao máximo como é exigido

Fonte: Autoanálise do Discente X.

Os sujeitos da pesquisa, nas produções de suas respectivas autoanálises, elogiavam bastante a nova metodologia adotada pelo professor, considerando-a altamente vantajosa no que concerne a um melhor andamento do processo de ensino e aprendizagem. Na **figura 11**, por exemplo, é destacado a opinião do educando P acerca desse processo.

Figura 11 – Relato do Estudante P.

sem respostas. Portanto concluo que as análises é um instrumento valioso, onde podemos identificar nossas fragilidades e corrigi-las e nossas partes fortes a fim de potencializá-las ainda mais.

Fonte: Autoanálise do Discente P.

Ademais com a adoção dessa metodologia da autoanálise de erros há a possibilidade de melhor compreender as angústias e dificuldades que os educandos enfrentam por parte do docente da disciplina. Dessa maneira é

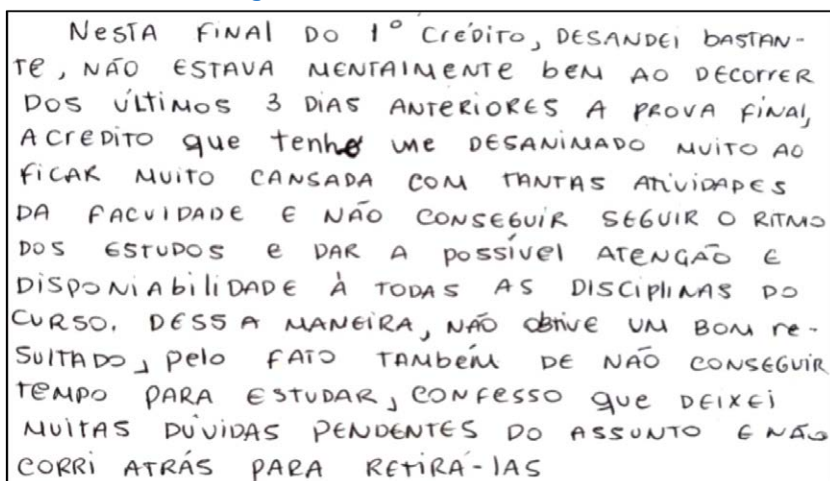
possível que o educador, a todo momento, repense suas práticas e as adaptem para os entraves que são apresentados e assim tentar mitigá-los. Isso foi o que aconteceu, para as abordagens em outras instituições de Cálculo II, nas quais o docente atuou posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se claro, portanto, que a metodologia das análises de erros implantada nas turmas de Cálculo Diferencial e Integral do curso de Engenharia Civil se mostrou muito eficaz no tocante a consolidação da aprendizagem. Uma vez que a mesma não penaliza os erros cometidos pelos estudantes, oferecendo uma oportunidade a eles de refletirem a respeito de seu desempenho e desse modo terem a maturidade necessária de superar seus principais entraves.

Vale ainda salientar que a realização periódica de autoanálises de erros pelos discentes colabora para uma mudança positiva na relação do professor com o estudante, visto que diversas vezes nas análises produzidas os relatos apresentados são verdadeiros desabaços, como por exemplo é mostrado na **Figura 12**. Dessa maneira o educador fica mais a par de toda a heterogeneidade que é inerente ao processo de ensino, bem como adapte seus instrumentos avaliativos em prol de um melhor aprendizado.

Figura 12 – Relato do Estudante J.



NESTA FINAL DO 1º CRÉDITO, DESANDEI BASTANTE, NÃO ESTAVA MENTALMENTE BEM AO DECORRER DOS ÚLTIMOS 3 DIAS ANTERIORES A PROVA FINAL, ACREDITO QUE TENHO ME DESANIMADO MUITO AO FICAR MUITO CANSADA COM TANTAS ATIVIDADES DA FACULDADE E NÃO CONSEGUIR SEGUIR O RITMO DOS ESTUDOS E DAR A POSSÍVEL ATENÇÃO E DISPONIBILIDADE À TODAS AS DISCIPLINAS DO CURSO. DESSA MANEIRA, NÃO OBTEVI UM BOM RESULTADO, PELO FATO TAMBÉM DE NÃO CONSEGUIR TEMPO PARA ESTUDAR, CONFESSO QUE DEIXEI MUITAS DÚVIDAS PENDENTES DO ASSUNTO E NÃO CORRI ATRÁS PARA RETIRÁ-LAS

Fonte: Autoanálise do Estudante J.

Diante do exposto inferimos que é de grande valia o professor se empenhar na busca em inserir práticas metodológicas que se desvencilhem do ensino puramente tradicional. Afinal introduzir em uma turma esse espírito investigativo é uma atitude de enorme valia, haja vista que o erro não será mais visto como uma deficiência na aprendizagem e sim como tijolo para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. Willy Vanhamme et Jacqueline Vanhamme. La problématique et l'enseignement de la mathématique. Comptes rendus de la XXVIIIe rencontre organisée par la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques, Louvain-la-neuve, p.101-117, 1976.

CHEVALLARD, Y. A teoria antropológica do didático face ao professor de matemática. Livro: A teoria antropológica do didático: princípios e fundamentos. Org. Almouloud, S. A; Farias, L. M. S; Henriques, A. Ed. CRV, Curitiba, Brasil, 2018;

CHEVALLARD, Yves. Concepts fondamentaux de La didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 12, n. 1, pp. 73-112, 1992;

CHEVALLARD, Yves. (1999): L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 19, n. 2, p. 111-128. Tradução em espanhol de Ricardo Barroso Campos.

DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. Annales de didactique et de sciences cognitives. IREM de Strasbourg, v. 5, p. 35-65, 1993;

DUVAL, Raymond. Semiosis y pensamiento humano: Registros semióticos y aprendizajes intelectuales (Traducción de Miryam Vega). Cali: Universidad del Valle, 1999.

DUVAL, R. Signe et objet (I): trois grandes étapes dans la problématique des rapports entre représentation et objet. Annales de Didactiques et de Sciences Cognitives, Strasbourg, v. 6, p. 139-163, 1998.

HENRIQUES, A; ALMOULOU, S. Ag. Teoria dos Registros de Representação Semiótica em Pesquisas na Educação Matemática no Ensino Superior: Uma análise de superfícies e funções de duas variáveis com intervenção do software Maple. Revista Ciência & Educação da UNES, Bauru (SP), 2016.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

BEATRIZ CARNEIRO ALENCAR

Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, biacarneirohbd123@gmail.com;

SILOAH JESSENI GOMES ALVES

Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, siloah.jesseni@gmail.com;

THADSON DUARTE FIGUEIREDO

Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, thadsonfigueiredo@gmail.com;

ANTONIO SOUSA ALVES

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, asalves2@gmail.com;

RESUMO

A Avaliação Institucional tem se constituído ao longo do tempo, como uma importante ferramenta no acompanhamento da qualidade educacional seja através da Avaliação da Aprendizagem, da Autoavaliação Institucional e/ou da Avaliação em Larga Escala. Dentre as referidas modalidades avaliativas, a Autoavaliação Institucional de modo específico, se configura como instrumento fundamental para o acompanhamento da qualidade educacional e para uma efetiva gestão democrática, ao oportunizar uma autêntica experiência de participação na tomada de decisão pela comunidade escolar. Partindo dessa prerrogativa o presente estudo buscou saber: as escolas públicas municipais de Imperatriz/MA realizam a autoavaliação institucional, há sistematização e regularidade e reconhecem a sua importância como mecanismo de uma gestão democrática? Para conhecer o nível de aplicabilidade da autoavaliação institucional pelas escolas municipais em Imperatriz, diagnosticou-se a existência de sua prática, com destaque para os instrumentos e metodologias adotadas, identificando e refletindo sobre fatores que impedem, limitam ou que potencializam a sua utilização pelas escolas, o nível de conhecimento e utilização pelos gestores(as) dos Indicadores de qualidade na educação(2004), e/ou indicadores de qualidade na educação infantil(2006) e/ou indicadores de qualidade na educação - relações raciais na escola (2013). Os resultados do estudo se consolidaram a partir da aplicação de um formulário online aos gestores(as) das escolas públicas municipais de Imperatriz/MA, que apesar de ter sido respondido por apenas 17% destes, muito revelou sobre a realidade das escolas participantes mediante a realização ou não da autoavaliação institucional.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Qualidade Educacional. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Para verificar o desenvolvimento de ações e práticas, ou até para fins de controle, o ato de avaliar está presente na realidade humana e consequentemente nas suas mais variadas relações como ser social. Dentro do âmbito educacional, por exemplo, a avaliação tem se mostrado cada vez mais, um instrumento de grande valia no acompanhamento e regulamentação das políticas públicas seja através da Avaliação da Aprendizagem, Institucional e/ou em Larga Escala. Dentro da perspectiva de uma gestão democrática, estabelecida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notamos que o caráter participativo de toda a comunidade escolar tido como um dos princípios da gestão também rege a Avaliação Institucional interna ou Autoavaliação Institucional.

Esta tem se configurado como um eficiente meio para diagnosticar as condições do processo educativo nas instituições de ensino. A Autoavaliação da Escola, demonstra sua potencialidade na busca pela melhoria da qualidade educativa à medida em que possibilita um processo de reflexão sobre os dados da realidade, suas vivências, processos pedagógicos e resultados, a fim de corrigir percursos e reconduzir práticas e ações no ambiente escolar. A Avaliação Institucional, tida como exigência nos atos regulatórios do ensino superior brasileiro é considerada uma prática consolidada, situação que não ocorre na educação básica. Dentre as possíveis explicações para essa disparidade entre os níveis de ensino está o fato de não se constituir uma exigência legal como ocorre no ensino superior, ausência de suporte técnico e/ou de formação continuada, bem como reflexo de um precário processo de gestão democrática nas escolas da rede campo desta pesquisa.

Nesse contexto, a presente produção objetiva apresentar os resultados de um estudo monográfico (CARNEIRO, 2019) que buscou saber: as escolas públicas municipais de Imperatriz-MA realizam a autoavaliação institucional? Há sistematização e regularidade? Reconhecem a sua importância como mecanismo de uma gestão democrática? O referido estudo visou então, conhecer o nível de aplicabilidade da autoavaliação institucional pelas escolas municipais em Imperatriz, diagnosticando a existência da prática da autoavaliação institucional nas escolas municipais em Imperatriz.

Em meio às fundamentações do presente estudo e a coleta e análise de dados, somos convidados a refletir sobre como estruturar meios e instrumentos que auxiliem na consolidação da Autoavaliação Institucional como

um caminho viável e seguro para a efetiva melhoria dos processos escolares, sobretudo no âmbito da gestão, com reflexos diretos na melhoria da qualidade da educação.

METODOLOGIA

A reunião das informações necessárias para o desenvolvimento do estudo em questão, se deu através de um minucioso levantamento bibliográfico que contribui para a constituição de um aporte teórico suficiente ao desenvolvimento do estudo, a considerar o rebuscar de autores que direcionam um olhar mais atento para o referido objeto de estudo e desenvolvem pesquisas na área, sendo estes José Dias Sobrinho, Geraldo Betini, Luiz Carlos de Freitas, Mary Ângela Teixeira Brandalise, Maria Estrela Araújo Fernandes, Luiz Síveres, José Roberto de Souza Santos e Adilson Dalben, por exemplo.

Diante de tal proposta, entendemos que para a análise de como se dá o nível de aplicabilidade da Autoavaliação Institucional, necessitaríamos desenvolver uma pesquisa de nível exploratório, uma vez que esta permite aproximações entre o pesquisador(a) e o objeto de pesquisa ainda pouco conhecido. Sobre a pesquisa exploratória, Lakatos e Marconi (2003, p. 188) entende que:

São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. [...] Obtém-se freqüentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

Para dar início a pesquisa e obter os contatos dos(as) gestores(as) das escolas municipais de Imperatriz, fora encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED), um ofício de apresentação do estudo, suas finalidades e quem o conduziria, quanto a solicitação dos meios de contato (telefone e e-mail) dos(as) atuais gestores(as) da rede, para encaminhamento da pesquisa previamente estruturada. Obtemos da Semed portanto, uma base de dados equivalente aos contatos de 79 gestores da rede municipal, sendo a grande maioria de zona urbana.

Ao ser complementada pelos contatos de outras escolas mais próximas da IES, da pesquisadora e da orientadora, tal base de dados englobou 85 gestores contatados via e-mail, whatsapp, ligação, comunicado verbal e/ou via Semed, para participação da pesquisa. Para facilitar o acesso à coleta de dados, a pesquisa de campo foi estruturada através do Google Formulários, plataforma do Google que oportuniza a coleta e organização de informações em pequena ou grande quantidade através de uma pesquisa online, personalizada, ágil, de fácil manutenção e com informações e gráficos em tempo real, de modo a já apresentar na primeira seção do formulário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para prosseguimento da coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do contexto histórico de nosso país, é possível notar a incessante luta de grupos e movimentos para que cada cidadão tenha garantido o direito à educação. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento instituído a partir da Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948 como fruto do desejo de povos e nações em estabelecer pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos, institui em seu Artigo XXVI, por exemplo, que “todo ser humano tem direito à instrução” (2009, p. 14). Mais tarde a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, estabelece em seu Art. 2º que a educação tida então como dever da família e do Estado “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Porém, se faz necessário considerar que para que se cumpra tal finalidade, não basta que haja apenas o direito à educação, mas que a mesma seja ofertada com qualidade, tanto que logo mais a mesma lei estabelece no inciso VI de seu Art. 9º que é responsabilidade da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Como saber, se o ensino ofertado é de fato de qualidade? A que parâmetros devemos associar a qualidade educacional da instituição de ensino para saber enfim quanto, quando e onde é preciso melhorar? São questionamentos que nos surgem quando tratamos da qualidade educacional.

Ao mencionar a qualidade no ambiente escolar, um dos Indicadores da Qualidade na Educação Básica, como documento fruto da parceria de várias

organizações governamentais e não-governamentais afim de contribuir para o movimento de mobilização da comunidade escolar na reflexão, discussão e ação pela melhoria da qualidade da escola, afirma nesse sentido, que:

Como todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. [...] Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (INEP, 2004).

Segundo a autora italiana Anna Bondioli (2004, apud FREITAS; et. al., 2009, p. 36-37), que estuda o conceito de “qualidade negociada”:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivo, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Assim, a autora defende a construção de um pacto entre os vários atores do processo educacional, para conceituação desta qualidade negociada a culminar no projeto político da instituição, que conseqüentemente, adquire também um caráter negociável, de modo que para auxiliar na conferência do nível da qualidade do ensino em caráter institucional e estruturar meios e formas para melhoria desta qualidade, é que surge a Avaliação Institucional. Porém, cabe reiterar que sob as configurações sócio-políticas históricas, é possível notar que por estar inserida em meio a uma sociedade, a escola torna-se um produto social, de modo a sofrer influências dos contextos políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos que a envolve. Sendo assim, a qualidade da educação também passa por esse processo, tanto que mediante esta realidade surge o que chamamos de qualidade social.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e

culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

De tal modo, conforme a seguinte conceituação, podemos compreender que a qualidade social da educação, não é determinada pela sua serventia ao mercado e à economia do país por exemplo, já que segundo Fonseca (2009, p. 173) “nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social”. A mesma deve portanto, ser definida pela preocupação com o bem comum, e com as mais variadas realidades sociais que juntas geram o contexto formador da escola, já que como um ambiente formador de cidadãos e facilitador do processo de aprendizagem, esta não deve estar inerente a sociedade que a configura.

Aqui cabe pois, ressaltar a importância da avaliação institucional como instrumento estimulador do processo de reflexão e atuação dos sujeitos sociais perante sua realidade, a considerar que, em seus escritos, Luckesi (2005, p. 33) afirma que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, de modo a considerar que a mesma: é um juízo de valor por significar uma afirmação qualitativa sobre o objeto de estudo; por se dar sobre manifestações relevantes da realidade, apesar de ser qualitativa não possui fins inteiramente subjetivos; e por propor uma tomada de decisão, demonstra que não é indiferente a realidade que a cerca.

Já o caráter institucional desta modalidade avaliativa, carrega consigo a abrangência tomada por este tipo de avaliação sobre todos os processos ligados a instituição de ensino, podendo incluir fatores internos e/ou externos ao ambiente escolar. Tais fatores são determinantes para que o objetivo da Avaliação Institucional seja alcançado em si, visto que como pontua Fernandes (2001, p. 07):

A avaliação institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade.

Muitos pesquisadores e estudiosos, possuem em comum a conclusão de que a Avaliação Institucional é um tema em recente discursão. Porém, a construção de seu enredo conceitual, se inicia nos anos 70 e perpassa a construção e desenvolvimento de muitos grupos, movimentos e associações em prol da instituição desta avaliação como prática pedagógica, como revelam os estudos de Regina Bese (2007) sobre a avaliação institucional no Brasil. Em um breve histórico, a autora pontua que o processo de instituição dessa modalidade de avaliação, perpassou por exemplo a primeira proposta de avaliação do ensino superior no Brasil, denominado Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983, a criação do programa de apoio à 18 avaliação do sistema de ensino superior denominado Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a Instituição em 1995, do Exame Nacional de Cursos (ENC), a Regulamentação da Comissão Especial de Avaliação (CEA) em 2003, a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), para coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dentre outros acontecimentos.

Em decorrência da centralidade dos estudos sobre a temática no ensino superior, a Barreto e Novaes (2016, p. 316) enfatizam que:

A avaliação institucional na educação básica no Brasil é pouco expandida, se considerarmos a abrangência que possui na educação superior e a profusão de estudos e reflexões que tem gerado nesse nível. Dão prova disso a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação de estados e municípios, a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas.

Ainda dentro do processo de conceituação da avaliação institucional, o INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem a missão de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, esclarece que a avaliação institucional se subdivide em duas modalidades, sendo estas a Autoavaliação e a Avaliação Externa (INEP, 2015). Síveres e Santos (2018, p. 224-225) afirmam que “para que a avaliação institucional de fato se efetive nas escolas e para que ela possa realmente se configurar como um tipo de avaliação formativa, deverá ser assumida pelas redes de ensino e pelas unidades escolares”, o que de fato

também é intuito da presente pesquisa. Calderón e Borges (2013, p. 168) consideram que a avaliação institucional:

[..] ganhou centralidade nos diversos níveis educacionais, por meio da hipervalorização dos mecanismos de avaliação em larga escala, abrangendo e desafiando tanto a avaliação da aprendizagem, quanto a avaliação institucional e a avaliação de sistemas, impactando as práticas de ensino, o currículo, o trabalho docente, a cultura escolar e a gestão educacional.

Ao se tratar da avaliação dentro do processo educacional, podemos constatar portanto que a mesma pode ser realizada dentro ou fora da instituição de ensino, ou seja, podemos encontrar tipos de avaliações internas e/ou externas ao ambiente escolar, estruturada em três níveis, a saber:

[...] avaliação em larga escala em rede de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS et. al. 2009 p. 10).

Diante da necessidade de estudos que venham a disseminar a potencialidade de tal prática também na educação básica, sendo de fato assumida pela comunidade escolar, é que aqui se pretende tratar de maneira mais específica da Autoavaliação Institucional, como uma das modalidades de avaliação institucional que se configura dentro da instituição de ensino, e em uma maior aproximação com o processo de ensino-aprendizagem.

Em seus escritos Brandalise (2010, p. 322) conclui que “a avaliação institucional interna ou autoavaliação constitui-se num processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas”. Os estudos que ao longo do tempo tem surgido sobre esta temática, tem gerado, ainda que em mínima proporção e à passos lentos, uma preocupação do sistema educacional para como a autoavaliação institucional, de modo que a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece em um trecho das metas e estratégias no anexo da referida lei, a necessidade de:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento

estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

Caracterizando ainda a autoavaliação institucional, há de se considerar o que pontua Síveres e Santos, (2018, p. 224) ao considerar que esta,

[...] pode concorrer fortemente para a melhoria da qualidade escolar, uma vez que tem o potencial de envolver a comunidade escolar na avaliação e na promoção da qualidade da escola e tem na função formativa sua razão de existir.

Portanto, fica evidente que o compromisso de cada instituição de ensino para com a formação de cidadãos por meio da oferta de um ensino de qualidade, que se resulte de um processo de ensino-aprendizagem eficiente com impactos significativos no desenvolvimento do educando. Nesse sentido, cada escola possui ainda suas particularidades, seu coletivo escolar, seu contexto social, político, cultural, econômico e ideológico, de modo que todas essas vertentes contribuem direta ou indiretamente para a consolidação da identidade institucional. Concorre para o cumprimento da função social, a autoavaliação institucional:

[...] entendida como uma análise crítica da realidade, [...] fonte valiosa de informação, problematização e ressignificação dos processos educativos, tendo, conseqüentemente, função estratégica no desenvolvimento institucional da escola e na gestão educacional (BRANDALISE, 2010, p. 315-316).

O modelo de gestão democrática estabelecido na legislação educacional brasileira¹ promove o processo de reflexão crítica do seu coletivo escolar, de modo específico de seus educandos, por meio de diferentes mecanismos, dentre os quais destaca-se o processo de autoavaliação institucional.

Ao construir as ideias gerais sobre as ações políticas e as relações que existem entre elas, nesse mesmo processo de conhecimento o sujeito também está construindo a sua própria identidade e suas formas de participação

1 Acerca do processo de gestão escolar, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece em seu Art. 206º através do inciso VI, que o ensino no país deverá ser ministrado a partir de uma "gestão democrática do ensino público, na forma da lei". Mais tarde a Lei nº 9.394/96 reitera o mesmo princípio através do inciso VIII do Art. 3º (BRASIL, 1996).

na vida social (SOBRINHO, 2005, p. 18-19). Nesta perspectiva da construção da identidade, dessa vez institucional, Brandalise (2010, p. 330) afirma que:

A análise das características e abordagens teórico-metodológicas do processo de autoavaliação institucional evidencia que a escola que passa por um processo avaliativo numa postura crítica descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica institucional.

Neste sentido é que se traduz a estreita ligação entre a gestão democrática e a autoavaliação, certos de que para bem atuar, o(a) gestor(a) precisa de suporte para tomar decisões cabíveis e seguras mediante a realidade educativa vivenciada pela instituição de ensino, em comunhão com a necessária melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este suporte é dado quando enfim o coletivo escolar se torna ciente do estado do processo educacional da instituição em questão, participando por conseguinte do planejamento e execução das medidas que previamente discutidas venham a impactar positivamente no contexto escolar, de modo que:

A avaliação institucional interna ou autoavaliação constitui-se num processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. Deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa. É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola e suas relações com a sociedade (BRANDALISE, 2010, p. 322).

Logo, considerando a potencialidade da autoavaliação institucional perante a (re)construção da identidade da escola, da cultura de participação e a melhoria da qualidade educacional, é que sob o presente estudo, buscamos saber se as escolas públicas municipais de Imperatriz realizam a autoavaliação institucional, se há sistematização e regularidade e se reconhecem a sua importância como mecanismo de gestão no fortalecimento da identidade institucional, da cultura de participação e melhoria da qualidade.

Por um quantitativo de 35 dias o formulário da presente pesquisa esteve disponibilizado *online* na plataforma Google Formulário, sendo encaminhado via e-mail e/ou via *whatsapp*, e sendo reforçado pela própria Semed e orientadora via contato verbal em encontro de gestores proporcionado pela referida secretaria. Todo o processo resultou até a presente data, no envio de

14 formulários devidamente respondidos, representando 17% dos(as) gestores(as) devidamente contactados, que contribuíram com a pesquisa.

Dentre os questionamentos da pesquisa, há de se considerar para a presente socialização, àqueles que de maneira mais direta, melhor respondem aos questionamentos da pesquisa. A partir do questionamento inicial sobre a temática, quanto à existência ou não de algum processo de autoavaliação institucional na escola, (Gráfico 01), notamos que 28,6% desses gestores afirmam realizar processos autoavaliativos a nível institucional com metodologias próprias, o que de antemão já gera em nós a curiosidade por saber como de fato tais escolas direcionam esse processo, o que pode ser investigado em futuras pesquisas.

Gráfico 01 – Nível de aplicabilidade da Autoavaliação Institucional

Na sua escola existe algum processo de Avaliação Institucional (autoavaliação) realizado pela própria equipe e que contemple as diversas dimensões do trabalho escolar?

14 respostas



Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

Considerando que os Indicadores de Qualidade da Educação - INDIQUE são tidos como um dos principais materiais de apoio metodológico para implementação dessa prática nas escolas, nos indagamos se o uso exclusivo de recursos próprios pode decorrer do desconhecimento das três versões dos indicadores disponíveis, ou da real da insuficiência da coleção INDIQUE para a prática autoavaliativa da escola, questionamento capaz de nos orientar em estudos futuros.

A despeito das vantagens e acesso público à 'coleção' de indicadores de qualidade somente 14,3%, ou melhor dizendo, 2 das 14 escolas participantes da pesquisa, garantem utilizar um dos documentos desse material. Embora correndo risco de cair na especulação nos preocupamos com tal realidade, indagamos se tal percentual pode ser reflexo da falta de divulgação

e recomendação deste material pelos órgãos governamentais a nível federal, estadual, e/ou municipal, tanto quanto pode ser reflexo também da falta de interesse das instituições em utilizá-lo como base para a autoavaliação, questão a ser investigada em pesquisas posteriores. Sob um percentual de 21,4%, estão representadas as escolas que não utilizam essa metodologia avaliativa, por compreender que as avaliações da aprendizagem e em larga escala, já são suficientes para o diagnóstico da qualidade educacional nas instituições de ensino.

As avaliações da aprendizagem e em larga escala, isoladamente, pouco ou em nada contribuem com o processo de melhoria da qualidade, pois via de regra se limitam a mensurar sob os ditames da lógica quantitativa dados educacionais, ao invés de instaurar um permanente processo reflexivo sobre as práticas que originam tais percentuais, reflexão essa, que também contribui no planejamento de práticas que cada vez mais contribuam com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o que a autoavaliação institucional pode contribuir comparando, integrando, problematizando tais dados com o fim de tomada de decisão.

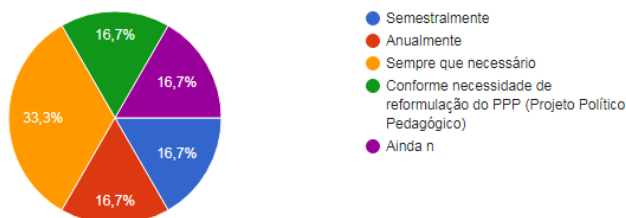
A abertura para essa prática reflexiva, pode talvez ser demonstrada pelas escolas que apesar de não realizarem nenhum processo de autoavaliação institucional, manifestam interesse em conhecer e utilizar tal prática, estando representadas no percentual de 21,4% das participantes. Em um mesmo percentual de 14,3%, que também representou as escolas que utilizam as metodologias do INDIQUE para realização da autoavaliação institucional, estão as escolas que já chegaram a realizar esse processo, porém hoje não mais o realizam. Das 6 escolas que afirmaram realizar um processo autoavaliativo, seja por metodologias próprias ou com auxílio do INDIQUE, 33,3% garantem que a realizam sempre que necessário, 16,7% a realizam anualmente, e sob um percentual igualitário de 16,7% estão àquelas que realizam conforme necessidade de reformulação do PPP e àquelas que realizam semestralmente (Gráfico 02)².

2 Sob este mesmo percentual, consta no gráfico a inserção de uma opção intitulada "Ainda não". Acreditamos que tal inserção deve ter sido realizada por algum gestor que não realiza nenhum processo de autoavaliação institucional, e ao invés de retornar à seção anterior para escolha da opção que de fato representasse sua realidade, deu continuidade à pesquisa visto que sua resposta ficara assim registrada. Desse modo, essa alternativa não será objeto de análise.

Gráfico 02 – Periodicidade de realização da Autoavaliação Institucional

Com qual frequência realiza ?

6 respostas



Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

De modo geral, por não ser uma prática exigida às escolas da rede municipal, por lei nível federal como ocorre no ensino superior, ou até mesmo por legislação estadual ou municipal, não há uma determinada periodicidade pré-estabelecida para a realização da autoavaliação institucional. Porém, um dos documentos do material INDIQUE, considera que:

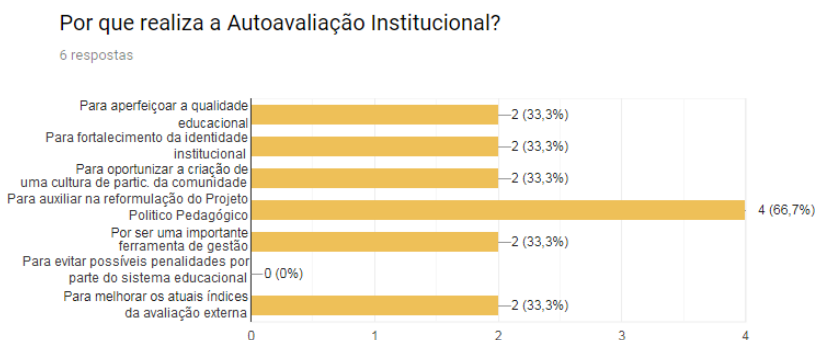
Este instrumento deve ser utilizado periodicamente (a cada um ou dois anos), pois tão importante quanto a avaliação da qualidade da escola pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. Seu uso regular possibilita: observar os indicadores, se a situação está melhorando ou não; corrigir rotas; gerar alegria, satisfação e solidariedade medida que todos vão percebendo as melhorias resultantes do esforço coletivo (INEP, 2004).

Quanto aos motivos para a realização da autoavaliação institucional, dos 6 gestores, 4 pontuam que a utilizam como auxílio no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, o que se torna coerente, uma vez que a autoavaliação lança um convite reflexivo sobre as próprias práticas da escola, e em contrapartida já estimula o pensar, o planejar e o desenvolver do que hoje se faz necessário para o alcance da uma maior qualidade educacional. Tal pensamento também valida, por exemplo, a alternativa que supõe a realização da autoavaliação institucional para oportunizar a criação de uma cultura de participação da comunidade, alternativa selecionada por 33,3% dos respondentes.

Por conseguinte, também sob o mesmo percentual, seguem as demais alternativas, com exceção de uma única, que sugere a realização da

autoavaliação institucional para evitar possíveis penalidades por parte do sistema educacional. Tal alternativa fora inserida com a finalidade de saber sobre o nível de conhecimento desses gestores a respeito das legislações educacionais, uma vez que por não ser obrigatória na Educação Básica, a escola que não a realiza, não está sujeita a quaisquer penalidade. O resultado nos levar então a supor, que os 6 gestores que viram este questionamento, permaneciam cientes da realidade (Gráfico 03).

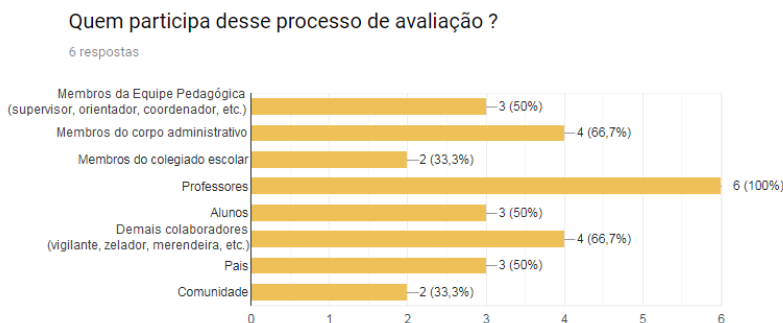
Gráfico 03 – Justificativa para realização da Autoavaliação Institucional



Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

Quanto aos participantes da autoavaliação institucional (Gráfico 04), nota-se em maior percentual a participação dos professores (100%), seguida da participação dos membros do corpo administrativo e demais colaboradores (66,7%), dos membros da equipe pedagógica, alunos e pais (50%), e por fim, dos membros do colegiado escolar e da comunidade (33,3%).

Gráfico 04 – Participantes da Autoavaliação Institucional



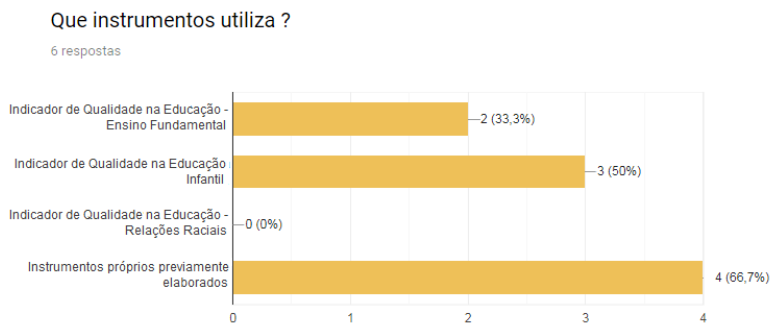
Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

A avaliação do presente resultado, traz consigo um sinal de alerta, à medida que não se nota a participação do gestor como membro do corpo administrativo em 100% das respostas, como acontece com os professores. De fato, a participação do gestor quanto do professor são importantes, já que como considera Fernandes (2001, p. 45), “os gestores e professores participam mais diretamente do que os pais e os representantes da comunidade local”, ao considerar que por serem sujeitos que diariamente estão em contato direto com a maioria das dimensões a se avaliar no processo de autoavaliação institucional, devem contribuir em maior proporção. Porém, a participação do gestor é essencial para a realização da autoavaliação, uma vez que o mesmo não deve ser apenas mediador que estimula a criticidade e a reflexão dos participantes durante as discussões propostas pela autoavaliação.

Em menor percentual de participação, estão os membros do colegiado escolar e a comunidade, conforme gráfico mencionado. De fato, ainda é comum notar, a visão da comunidade como um segmento meramente externo à escola, e que talvez não possa em muito contribuir. Assim, é preciso reforçar a importância da participação da comunidade nos processos reflexivos propostos pela autoavaliação, visto que sem a contribuição da comunidade, este processo poderá ser incoerente a realidade em que está inserida a escola.

Em meio ao questionamento sobre os instrumentos utilizados no desenvolvimento da autoavaliação institucional da escola (Gráfico 05), nota-se o uso em maior percentual (66,7%) de instrumentos previamente elaborados pela própria instituição de ensino, visto que se analisados individualmente, os Indicadores de Qualidade na Educação para ensino fundamental e infantil, aparecem em menor percentual (33,3% e 50% respectivamente), porém, se analisados em conjunto como componentes da coleção INDIQUE, aparecem em maior percentual (83,3%) como 5 das 9 seleções realizadas.

Gráfico 05 – Instrumentos utilizados na Autoavaliação Institucional



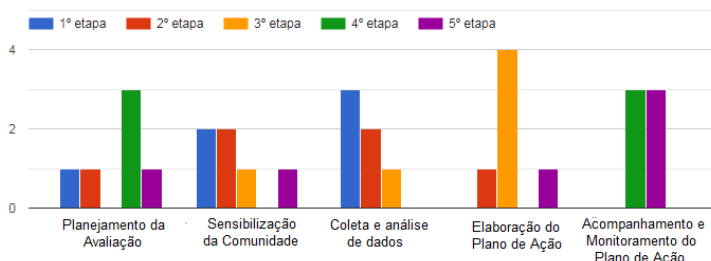
Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

Ainda durante a seção que faz referência a realização da autoavaliação institucional, foi solicitado aos gestores que enumerassem as 5 etapas de realização desse processo, conforme a ordem que são realizadas. De antemão, nos fundamentamos no que propõe Fernandes (2001, p.49-50), ao estruturar o desenvolvimento da autoavaliação em três etapas, sendo a primeira de preparação, a segunda de implementação, e a terceira de síntese.

Considerando o que pontua a autora sobre cada uma destas etapas, e relacionando-as às etapas estruturadas nesta pesquisa (Gráfico 06), podemos referenciar que estão inclusos na preparação, as etapas de planejamento da avaliação e sensibilização da comunidade; na implementação, a etapa de coleta e análise de dados; e por fim na síntese, a etapa de elaboração do plano de ação, seguida o acompanhamento e monitoramento do mesmo.

Gráfico 06 – Etapas de realização da Autoavaliação Institucional

Relacione cada ação à etapa correspondente, considerando a ordem em que acontecem:



Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

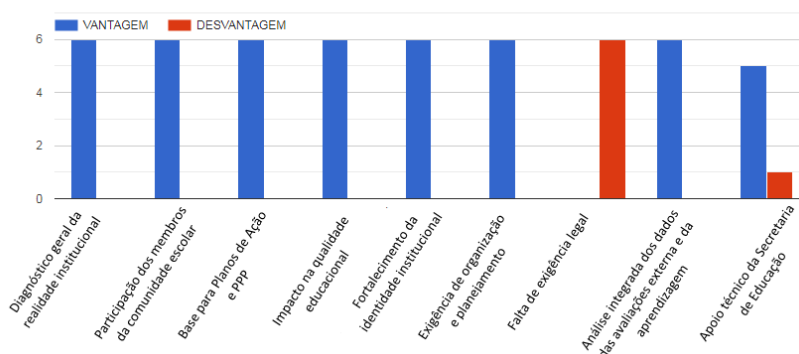
Conforme demonstra o referido gráfico, podemos analisar que em ordem inversa ao que propõe Fernandes nas etapas de desenvolvimento da autoavaliação institucional, os gestores afirmam que a primeira etapa (coluna azul) na maior parte dos casos ocorre com a coleta e análise de dados, em segundo caso com a sensibilização da comunidade, e somente em terceiro caso, com o planejamento da avaliação. Essa inversão revela que o processo de planejamento ainda não é tido como primordial para o desenvolvimento das atividades, que é possível realizar coleta, análise de dados, e até sensibilização da comunidade, sem o referido planejamento da autoavaliação com um todo.

Sobre as vantagens e desvantagens da autoavaliação institucional percebidas pelos gestores (Gráfico 07), podemos identificar que de modo geral,

o seu uso para diagnóstico geral da realidade institucional, para participação dos membros da comunidade escolar, como base para Planos de Ação e PPP, o seu impacto na qualidade educacional, o fortalecimento da identidade institucional, a exigência de organização e planejamento e a análise integrada dos dados das avaliações externa e da aprendizagem, são fatores tidos pelos gestores em 100% das respostas como vantagens da autoavaliação institucional.

Gráfico 07 – Vantagens e Desvantagens da Autoavaliação Institucional

Quais as vantagens e desvantagens da Autoavaliação Institucional ?

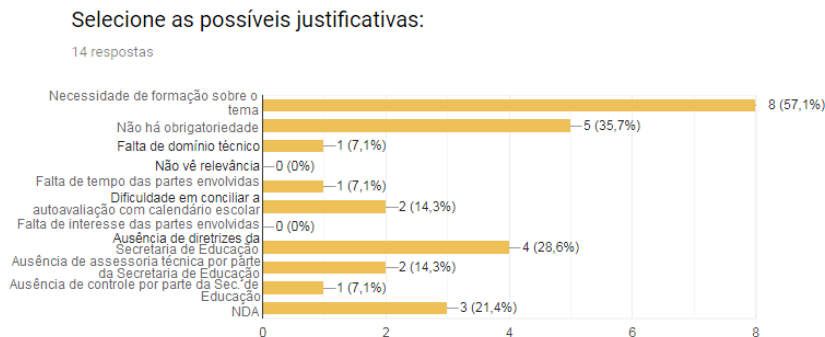


Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

O apoio técnico da Secretaria de Educação, foi tido por estes gestores, tanto como vantagem (por 5 participantes) quanto como desvantagem (por 1 participante), enquanto que para todos os 6 participantes a falta de exigência legal foi tida como desvantagem. Isso demonstra que os mesmos permanecem cientes de que a realização da autoavaliação institucional não é uma exigência legal, e o fato de considerar esse critério como desvantagem, presume a ciência também sobre a potencialidade desta modalidade avaliativa e sobre o desejo de conforme exigência legal, continuar a realizá-la.

Independente da alternativa selecionada na questão norteadora da primeira seção, todos os participantes passaram pelas duas últimas seções do formulário. A penúltima seção propõe a seleção de justificativas de quem nunca realizou, de quem deixou de realizar ou de quem sente dificuldades com a Autoavaliação Institucional da escola (Gráfico 08).

Gráfico 08 – Justificativas para dificuldades ou não realização da Autoavaliação Institucional



Fonte: Formulário Google (Autor, 2019).

O maior percentual de seleções (57,1%), que representa a escolha de 8 gestores(as) numa mesma justificativa, se refere a necessidade de formação sobre o tema como um empecilho ou dificuldade para a realização da autoavaliação institucional, visto que de fato, outros “estudos e pesquisas revelam a carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional” (BRANDALISE, 2010, p. 318).

Em subsequência nota-se como justificativas selecionadas o fato de que não há obrigatoriedade (35,7%); a ausência de diretrizes da Secretaria de Educação (28,6%); a dificuldade em conciliar a autoavaliação com o calendário escolar e a ausência de assessoria técnica por parte da Secretaria de Educação (14,3% cada); a falta de domínio técnico, falta de tempo das partes envolvidas e ausência de controle por parte da Secretaria de Educação (7,1% cada).

Percebe-se que somadas a justificativas sobre as ausências de diretrizes, de assessoria técnica e de controle por parte da Secretaria de Educação totalizam 7 das 27 seleções, ou seja, 50% dos 14 gestores(as) participantes selecionaram alguma dessas alternativas, que colocam sob responsabilidade da Semed parte da dificuldade ou da não realização da autoavaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcance das finalidades do referido estudo, se fez necessário assim compreender a relação existente entre a avaliação institucional e a

qualidade da educação, de modo a considerar os conceitos, os tipos e finalidades no contexto da gestão. Constatamos diante dos mais variados estudos a potencialidade da autoavaliação institucional não só na melhoria do planejamento escolar fruto do processo de crítica e reflexão desenvolvido pelo coletivo escolar, mas no fortalecimento da identidade institucional, na cultura de participação e na melhoria da qualidade.

Considerando a problemática do estudo, quanto ao intuito central de conhecer o nível de aplicabilidade da autoavaliação institucional pelas escolas municipais em Imperatriz, considerando o universo 85 e a reduzida amostra 14 que aderiu à pesquisa, representando apenas 17%, foi possível confirmar a existência de escolas que a realizam, permanecendo porém, a necessidade de aprofundamento da pesquisa em outras oportunidade, e com maior amostragem.

Mediante a análise dos instrumentos e metodologias adotadas, com o fim de investigar a sistematicidade, verificou-se que a maioria das escolas a realizam sob metodologias próprias, o que pode indicar o baixo nível de conhecimento e utilização pelos gestores(as) pela coleção INDIQUE. Pelas dificuldades metodológicas evidenciadas, por exemplo, ao enumerarem a ordem das etapas da autoavaliação é possível inferir que o processo carece de sistematização, o que pode melhorar significativamente com a institucionalização de comissão própria em cada escola para planejar, conduzir e acompanhar a autoavaliação institucional, como já ocorre no ensino superior.

Com relação à regularidade com que a autoavaliação é realizada, predominou a opção anualmente o que coincide com o que é defendido no referencial teórico, entre um e dois anos, condição para que o processo não se torne burocrático, esvaziado de reflexão. À medida em que a autoavaliação acontece toda a escola é analisada, inclusive a própria prática avaliativa.

Durante o processo de identificação de fatores que impedem, que limitam ou que potencializam a utilização da autoavaliação institucional pelas escolas, percebeu-se a ciência dos gestores(as) sobre a importância da mesma no que se refere, por exemplo, ao seu uso para reformulação do PPP, para aperfeiçoamento da qualidade educacional, para criação de uma cultura de participação, por ser uma importante ferramenta no desenvolvimento de uma gestão democrática, dentre outras contribuições, o que não significa que se efetivem nas escolas, o que somente estudos in loco poderão comprovar. A única contribuição não reconhecida como de fato deveria, é o seu uso no fortalecimento da identidade institucional, o que fundamenta e propõe o desenvolvimento de demais estudos na área.

Refletindo sobre as limitações na realização da autoavaliação institucional é notável a carência de formações nas escolas sobre a referida temática, carência essa que não se torna suprida nem mesmo pelos estudos e pesquisas da área ainda considerados insuficientes. Para o desenvolvimento desta prática avaliativa, se faz necessário também a existência de suporte técnico, a disponibilidade de diretrizes, o controle e assessoria contínua por parte dos órgãos educacionais vigentes.

Ao longo do referido estudo, também foi possível perceber o fato de que o processo reflexivo e a criticidade proposta por esta modalidade avaliativa, devem ser implementados o quanto antes na educação básica, cuja razão primeira reside no próprio modelo de gestão legalmente estabelecido, devendo para tanto ser compreendida, acolhida e experienciada pela comunidade escolar, como autêntica oportunidade de participação democrática. Além disso, as modalidades de ensino que constituem a educação básica precedem o nível de Ensino Superior, e devem, portanto, garantir a qualidade educativa nas instituições, desde o menor grau de ensino da organização escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia T. Franco. **Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016.

BESE, Regina Macedo Boaventura. **Um Breve Histórico da Avaliação Institucional no Brasil**. Revista Gestão Universitária, set. 2007. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil>> Acesso em: 27 mai. 2019.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

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

_____. 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.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES Regilson Maciel. **Avaliação Educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(1), jan.-mai. 2013, p. 167-183.

CARNEIRO, Beatriz da Costa. Autoavaliação Institucional na Educação Básica: limites e possibilidades / Beatriz da Costa Carneiro. - 2019. 80 p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. UNIC / Rio / 005 – ago. 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2019.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola? módulo IX. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FREITAS, Luis Carlos de. et. al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contra-mão**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

INEP, coord. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

INEP. **Avaliação Institucional**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, out. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/avaliacao-institucional>> Acesso em: 2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. **Avaliação Institucional na Educação Básica: os desafios da implementação**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo (org.); JÚNIOR, Vicente de Paula Almeida (org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 240 p.

AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CANAL BIOLODÚVIDAS DO YOUTUBE E DO APLICATIVO WHATSAPP NO ESTUDO DE BIOQUÍMICA

PATRICK GOMES DOS SANTOS

Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, professorpatrickgomes@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho discute sobre a percepção dos alunos de três turmas de terceiro ano quanto ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), especificamente do canal Biolodúvidas do *YouTube* e do aplicativo *WhatsApp*, como apoio nos estudos. Para que se fosse possível estimular os alunos a utilizarem a TDIC aplicou-se nas turmas a metodologia chamada Sala de Aula Invertida. Sendo possível dessa forma despertar nos estudantes a autonomia de estudar por conta própria. Assim, no momento presencial, na escola, foi possível a realização de atividades que proporcionaram o aprofundamento do que foi estudado em casa. O uso do canal Biolodúvidas associado ao grupo do *WhatsApp* mostraram-se bastante eficazes para a aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida. Conforme os dados coletados, grande parte dos alunos que participaram do estudo afirmaram que o uso destes e de outros recursos possibilitam um apoio extra as aulas presenciais. A investigação trouxe a possibilidade de os professores entenderem o quanto os alunos estão atualizados sobre as ferramentas digitais que existem e como elas podem contribuir para seu desenvolvimento intelectual. No entanto, o trabalho limitou-se em analisar a percepção dos alunos não sendo feita nenhum tipo de avaliação processual. Novos estudos precisam ser feitos para comprovar na prática, se de fato o aluno aprende através do auxílio de diversas tecnologias.

Palavras-chave: Biologia. Educação. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A bioquímica é um dos campos da ciência com maior crescimento e desenvolvimento tecnológico nos últimos anos e, conseqüentemente, com grande influência na vida cotidiana. Na Educação Básica no Brasil, esta área do conhecimento é estudada nas disciplinas de Ciências no Ensino Fundamental e em Biologia no Ensino Médio.

Este conteúdo aborda tanto a biologia como a química e procura explicar fenômenos biológicos. Especificamente no Ensino Médio, estuda a composição química da célula.

No entanto, o vocabulário complexo e os conceitos abstratos fazem com que esta unidade pareça uma língua estrangeira para a maioria dos alunos nesta etapa escolar. Fato preocupante, uma vez que o domínio desta área do saber é fundamental para a alfabetização científica.

Também se discute atualmente o perfil do estudante da atualidade, que vive em um momento em que o mundo digital se desenvolve a cada dia. As novas práticas pedagógicas de ensino, portanto, precisam estar preparadas não só para o grande acervo tecnológico existente, mas para estudantes classificados como geração Z.

Então, o uso correto das mais diversas formas de tecnologia, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias didáticas que contemplem o ensino como um todo e especialmente o de bioquímica no Ensino Médio. Moran (2003, p.1) diz que “precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho”.

Nessa perspectiva, a integração da tecnologia as novas práticas metodológicas podem agregar o fluxo de informações e de aprendizagem. À vista disso, surgiu o ensino híbrido ou *blended learning*, que é um método de ensino que utiliza a tecnologia para criar variedades de ambientes de aprendizagem para os alunos.

Dentre os modelos de ensino híbrido Yamamoto (2016) afirma que a Sala de Aula Invertida é um dos métodos mais utilizados por docentes em universidades dentro e fora do Brasil e que várias escolas estão se adaptando a esse tipo de metodologia. Assim, conhecer detalhadamente como ele ocorre é interessante para sua implantação no contexto escolar.

A Sala de Aula Invertida, ou *flipped classroom*, envolve dois momentos específicos no qual, em um existe a interação em sala de aula e o outro que

envolve atividades fora de classe e isso se dá através do uso de tecnologias digitais, principalmente videoaulas *on-line*. Na prática o aluno faz em casa o que faria na escola e na escola o que faria em casa.

Enfatiza-se que o uso de vídeos com fins educativos vem ganhando cada vez mais espaço em plataformas *on-line*. Atualmente, o *YouTube*, um site de compartilhamento de vídeos, já é a segunda rede social mais acessada pelos brasileiros conforme o relatório do divulgado pelas empresas *We are Social* e *Hootsuite*, intitulado “*Digital in 2018: The Americas*”.

Como professor de biologia do Ensino Médio observo que é possível utilizar as TDIC principalmente em tarefas extraclasse. O uso de computadores, celulares e *tabletes* já fazem parte da vida dos alunos. Percebo isso durante o intervalo, horário de almoço e até mesmo em ambientes *on-line*, como as redes sociais, onde o estudante sempre está presente.

Muitos passam horas utilizando esses recursos de modo não educacionais e isso me inquieta. Assim acredito que seja necessário utilizar isso ao meu favor. Foi pensando assim que em 2014 criei o canal *Biologódvidas* no site *YouTube*. O canal oferece aulas de biologia dos mais variados temas. Hoje o canal conta com mais de sete milhões de visualizações, mais de noventa e nove mil inscritos e desde 2015 conta com a verificação do *YouTube Edu*, fazendo assim parte oficial de vídeos da categoria educação do site.

Sobre o uso de aparelhos celulares é importante apontar que esta ferramenta é a forma mais comum de assistir os vídeos do *YouTube*. Para Moreira e Simiões (2017, p. 27), os aparelhos celulares “merecem atenção no âmbito educacional, podendo ser aliados do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”. Os celulares podem ser uma alternativa de ensino capaz de unir tecnologia e educação, a *Mobile Learning* (aprendizagem com mobilidade).

Dentre vários aplicativos que podem ser utilizados para *Mobile Learning* o aplicativo *WhatsApp* por mostra-se uma ferramenta bem interessante, gratuita e de fácil manipulação. Esse aplicativo possibilita enviar mensagens com imagens, vídeos e áudio, compartilhar sua localização e fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos. Está disponível para *iPhone*, *BlackBerry*, *Android*, *Windows Phone*, *Nokia* e *Sim*, cujo funcionamento depende do acesso à internet (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Assim, acredito que a implementação deste recurso no ensino de biologia pode melhorar o processo de aprendizagem, porém, nada supera a presença física do professor. O virtual cria um ambiente de comunicação a

distância, mas, ainda assim a interação física é fundamental para a aprendizagem (MORAN, 2003).

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho busca produzir e aplicar uma SD específica para o conteúdo de bioquímica, especificamente, sobre carboidratos e lipídios da disciplina de biologia, que contemple o uso do aplicativo *WhatsApp*, o canal Biolodúvidas do *YouTube* e a Sala de Aula Invertida.

Objetivo da pesquisa será o de avaliar a percepção do aluno quando ao uso de metodologias que usem as TDIC além de compreender como este implementa tais recursos em seus momentos de estudos. Assim, será possível identificar as principais potencialidades e limitações destes recursos para fins didáticos de acordo a compreensão dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de natureza quali-quantitativa e procurou investigar a percepção dos alunos quanto ao uso do canal Biolodúvidas do *YouTube* e o aplicativo *WhatsApp*. Para que fosse possível o desenvolvimento de uma análise qualitativa o trabalho utilizou a técnica de coleta de dados chamada de grupo focal, que segundo Cortes *et al.* (2016, p. 444) é uma “técnica que derivada de entrevistas grupais e que coleta informações por meio de interações grupais”.

Na perspectiva de entender melhor as opiniões dos alunos, a pesquisa ainda obteve análises quantitativas por meio da aplicação de um questionário com perguntas objetivas. Para isso foi utilizado o *software Google Forms*, que é um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas ou objetivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

Assim, o trabalho envolveu três turmas de terceiro ano do ensino médio, que possui 121 alunos, da Escola Estadual de Educação Profissional Otilia Correia Saraiva, localizada no município de Barbalha-CE. A execução da pesquisa aconteceu em cinco etapas, duas de preparação, uma de aplicação e duas de coletada de dados. A seguir será descrito as etapas a que foram realizadas:

1ª ETAPA: PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática (APENDICE A) produzida foi fundamentada a partir da teoria ator-rede (ANT) por acreditar que ela permite mapear as complexas relações entre ciência e sociedade. Como citado anteriormente, com a aplicação desta teoria é possível a construção da aprendizagem por meio das interações entre fatores humanos e não humanos, onde ambos são atores que se relacionam entre si. A sua construção ocorreu entre os dias 21 a 25 de janeiro de 2019.

2ª ETAPA: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O primeiro momento da Sequência Didática que durou uma aula de cinquenta minutos, aconteceu no dia 18 de fevereiro no terceiro ano A e B e no dia 21 do mesmo mês no terceiro ano C. Já o segundo e o terceiro momento, ocorreram em duas aulas germinadas de cinquenta minuto cada. As aulas do terceiro ano A e B sucederam-se no dia 25 de fevereiro e as do terceiro ano C no dia 28.

3ª ETAPA: CRIAÇÃO DO GRUPO DO *WHATSAPP* E COMPARTILHAMENTO DAS VIDEOAULAS

A criação dos grupos no aplicativo do *WhatsApp* ocorreu entre os dias 29 de janeiro e 4 de fevereiro conforme ocorria a execução do primeiro momento da Sequência Didática. Após a criação dos grupos foi disponibilizado o link para o aluno monitor onde ele compartilhou com os demais colegas. Nem todos os alunos entram no grupo no primeiro dia.

Desse modo, nenhum link foi compartilhado até que a grande maioria pudesse ter acesso ao grupo. É importante destacar que para cada terceiro ano foi criado um grupo específico.

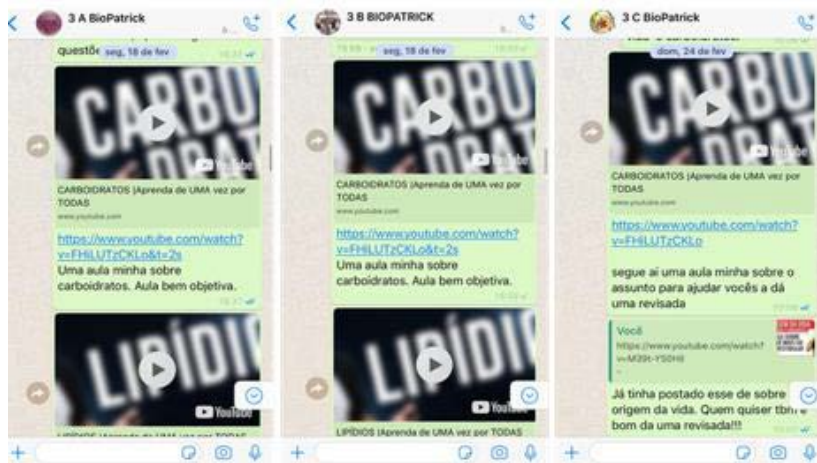
Figura 1 - Criação dos grupos no aplicativo WhatsApp



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do aplicativo *WhatsApp*.

Uma semana antes da realização da aula referente aos momentos 2 e 3 da Sequência Didática, foi disponibilizado nos grupos os links das aulas que os alunos deveriam assistir antes do encontro em sala de aula. A seguir, segue a forma como foi compartilhado os links das videoaulas do canal Biolodúvidas.

Figura 2 - Compartilhamento dos links das videoaulas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do aplicativo *WhatsApp*.

É interessante ressaltar que as aulas do terceiro ano A e B foram compartilhadas em dias diferente as do terceiro ano C devido aos horários das aulas serem em dias diferentes. Outro ponto que merece destaque é que além dos links das aulas propostas pela Sequência Didática, outros links de videoaulas também foram disponibilizados para que os alunos pudessem revisar assuntos estudados anteriormente.

4ª ETAPA: ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

A entrevista do grupo focal aconteceu de forma independente em cada um dos terceiros anos no dia 17 de abril de 2019. Para a realização deste momento foi utilizado uma aula de cinquenta minutos, no entanto o tempo que a entrevista propriamente dita aconteceu foi de no máximo trinta minutos. Foi esclarecido para os discentes o objetivo da entrevista e que ela aconteceria forma de conversa, foi também orientado que caso o aluno quisesse expressar sua opinião, ele primeiro teria que levantar a mão.

5ª ETAPA: RESOLUÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Após a cumprimento da Sequência Didática e da entrevista com grupo focal foi realizado a aplicação de um questionário on-line de resolução individual com perguntas de múltipla escolha. Para isso foi utilizado site *Google Forms*, que como explicado anteriormente, dentre os vários recursos que o site possui um deles é a de criar questionários personalizados e a partir disso fazer análises mais ágeis e criar gráficos. Os alunos tiveram acesso ao link do questionário por meio dos grupos do *WhatsApp* no dia 27 de abril e tiveram o intervalo de uma semana para que o mesmo fosse respondido. Nem todos responderam, dos 121 alunos presente nos três terceiros anos um total de 90 alunos responderam às perguntas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de avaliar a atividade realizada, foi desenvolvida uma análise da entrevista por meio do grupo focal e das respostas do questionário respondido individualmente pelo *Google Forms*.

ANÁLISES DO GRUPO FOCAL

Como mencionado anteriormente, o grupo focal foi realizado de modo separado em todas as salas. Salienta-se que nem todos os alunos de cada terceiro ano participou da conversa, apesar de todos terem permanecido em sala durante toda a entrevista, um total de vinte e um alunos expressaram suas opiniões durante este momento. Omitimos os nomes dos participantes desta, para preservar sua identidade.

Para distinção das falas optamos por utilizar os termos “Aluno 1”, “Aluno 2” e etc. Destaca-se que alguns educandos se mostraram muito participativos levantando sua opinião mais de uma vez, mas a maioria só expressou sua opinião uma única vez. Apesar disso foi possível analisar o conteúdo de cada fala.

A entrevista durou em média trinta minutos e foi registrada através de um gravador. Após a elaboração da transcrição em forma de texto de tudo que foi falado durante este momento percebeu-se que a conversa teve três pontos importantes: quais as redes sócias mais usam para estudar, uso do aplicativo *WhatsApp* durante a Sequência Didática, análise dos discentes sobre a Sequência Didática. A seguir será discutido cada um destes pontos.

Quais as redes sociais mais usadas para estudar

Nas três salas foi abordado o mesmo questionamento acerca de quais redes sociais são mais usadas atualmente para estudar. De forma unanime os alunos alegaram ser o *YouTube* como rede social mais usada e quando questionados de o porquê usarem este site alguns alunos de ambas as turmas fizeram comentários bem interessantes:

O YouTube é fácil de mexer (aluno 1).

Gosto de ver vídeos do YouTube porque o professor responde à questão (aluno 2).

O professor do YouTube interage com a gente durante a videoaula (aluno 3).

A aula que eu quiser tem no YouTube (aluno 4).

Diante de alguns dos motivos citados pelos alunos a questão da facilidade de acesso aos vídeos se dá, de acordo com *YouTube Creators* (2019), pela categorização de vídeos por canais possibilitando ao usuário encontrar

o vídeo procurado. Sobre as interações que os alunos citam é muito provável que sejam por alguns dos mecanismos que o *YouTube* oferece como a barra de comentários dos vídeos ou a aba comunidade do canal onde o produtor de conteúdo pode fortalecer a comunicação e o relacionamento com seu público (YOUTUBE CREATORS, 2019).

Alguns canais que oferecem videoaulas para o ensino médio aproveitam dessas ferramentas para disponibilizar para os alunos resoluções de questões, links que dão acesso a outras videoaulas e até materiais.

Durante a conversa com as turmas foi interessante perceber o senso crítico dos alunos quanto as aulas assistidas no site:

O professor do YouTube é objetivo (aluno 5).

Alguns professores são engraçados (aluno 3).

Uso o YouTube só para tirar dúvidas (aluno 6).

Tem professor que não sabe explicar na videoaula (aluno 7).

Eu procuro uma videoaula caso eu não goste do professor eu vou procurar a mesma aula outro professor explicando (aluno 8).

É importante notar nesses relatos que os alunos identificaram aspectos metodológicos das aulas assistidas. Geralmente o tempo da videoaula é curto e o professor sintetiza ao máximo o conteúdo explicado. Para Silva *et al.* (2014) isso é um reflexo de como o fluxo de informações se insere nas mudanças dos paradigmas educacionais. No entanto, videoaulas muito curtas podem fazer com que a informação apresentada não seja totalmente clara levando o aluno a ficar ainda mais com dúvidas. Talvez seja por isso que alguns alunos se queixaram da metodologia do professor.

Outro dado coletado a partir dos relatos foi o de que alguns alunos afirmaram usar, além do *YouTube*, o aplicativo *Instagram* e outros sites para estudar:

Eu estudo com vídeo do *YouTube* e uso o *Instagram* para seguir páginas (aluno 9).

Só uso o *YouTube* e o *Instagram* e as vezes quando tenho dúvidas busco sites e é difícil eu usar livro (aluno 1).

Eu faço cursinho *on-line* pela internet aí uso a plataforma do proenem e também uso o *YouTube* para assistir vídeo aulas (aluno 10). Só *YouTube* e *Instagram* (aluno 3).

Eu uso o site Brasil escola, infoescola, aulasonline, banco de questões (aluno 9).

Eu pago para assistir aulas por uma plataforma (aluno 11).

Eu uso *Netflix*, *WhatsApp* e muito o *YouTube* (aluno 12).

Esses depoimentos foram importantes para percebermos que os alunos estão atentos sobre os mais diversos ambientes digitais que possam estudar. O *Instagram* foi citado várias vezes e não é por acaso uma vez que a rede social, segundo o relatório da *Digital in 2018*, é a quarta rede social mais usada pelos brasileiros em 2019. O que chama realmente a atenção são os alunos a utilizarem para estudar.

Um dos alunos alegou pagar por assistir aulas em uma plataforma, outro que utiliza várias plataformas gratuitas. Isso talvez seja reflexo do grande crescimento e potencialidades do Ensino a Distância (EaD) em nosso país.

A busca por essa modalidade de ensino vem crescendo a cada ano e em uma pesquisa feita em 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) revelou que até 2023 EaD pode superar ensino superior presencial (ABMES, 2019).

Além das faculdades a distância a EaD também está presente em preparações para vestibulares e concursos públicos. Assim a escola precisa estar atenta a essa realidade uma vez que os alunos do Ensino Médio estão buscando a cada dia encontrar mecanismo que possibilitem um apoio para seus estudos.

Uso do aplicativo *WhatsApp* durante a Sequência Didática

Como citado anteriormente, são diversos os recursos que existem para auxiliar nos estudar on-line. Dentre eles sobressai o aplicativo *WhatsApp* onde hoje conta com mais de 120 milhões de usuários segundo o site oficial do aplicativo. Dos 121 alunos presentes nos três terceiros anos um total de 110 alunos participaram do grupo no *WhatsApp*. Quando perguntado para os alunos se os mesmos haviam gostado do uso deste recurso para o compartilhamento de videoaulas algumas respostas chamaram atenção:

Eu gostei do grupo *WhatsApp* porque lá mesmo eu assistia a videoaula (aluno 13).

Eu não gosto de grupo do *WhatsApp* só as vezes eu olhava o grupo (aluno 14).

Eu uso vários grupos do *WhatsApp*, um para cada matéria e tem muita coisa boa, mas muita coisa que não é interessante (aluno 5).

Eu gosto do grupo do WhatsApp, mas gosto mais do Facebook, tem muitos grupos bons de estudo onde os professores respondem várias questões (aluno 15).

As informações do grupo ajudam você a fixar vários assuntos (aluno 3).

Eu uso os grupos do WhatsApp para pegar materiais e debater sobre conteúdos da escola e gera discussão no grupo (aluno 10).

Apesar do *WhatsApp* ser um aplicativo de fácil acesso e que pode funcionar nos mais diversos tipos de celulares alguns alunos demonstraram usar pouco essa ferramenta tanto para fins educacionais como para a própria funcionalidade que o aplicativo propõe. Outros estudantes por outro lado demonstraram gostar deste recurso principalmente pela possibilidade de criar grupos e assim ocorrer compartilhamento de diversos materiais.

Análise dos discentes sobre a Sequência Didática

Ao que parece os alunos entenderam que o objetivo desta metodologia é fazer com que eles sejam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Em praticamente todos os depoimentos os alunos involuntariamente falavam sobre estudar por conta própria:

Eu achei legal a metodologia de estudar por conta própria eu acho que é uma conquista pessoal quando você consegue aprender uma coisa sozinho (aluno 10).

Gosto desse jeito de ser a aula eu consegui mas tem aluno que não consegue estudar por conta própria (aluno 3).

Tu sai da aula e já manda o vídeo da próxima aula aí no ônibus eu já vou assistindo o vídeo e em casa só faço minhas anotações (aluno 16).

Vai do aluno, tem aluno que sabe estudar sozinho e tem aluno que não sabe, meu caso eu sei (aluno 10).

As metodologias ativas têm o objetivo, justamente, de promover a aprendizagem a partir da autonomia do discente. A sala de aula invertida que foi o tipo de metodologia ativa utilizada na pesquisa colocou o aluno a estudar e casa por conta própria e em sala ampliar o conhecimento aprendido. Segundo Moran (2014), as salas de aula invertida movem os alunos no seu próprio ritmo e o aluno personaliza a forma com que vai estudar. Em um

dos depoimentos o aluno cita assistir a aula no ônibus e em casa elabora suas anotações.

Ainda sobre a promoção da autonomia dos alunos nos estudos foi importante notar a maturidade que alguns depoimentos tiveram:

Às vezes eu acho que eu aluno do ensino médio não sabe diferenciar entre estudar e assistir uma aula porque ele vem para escola só para estudar, o aluno tem que saber que ele tem que por conta própria fazer resumos e resolver questões (aluno 10).

Eu não estava nem aí no primeiro ano, mas agora vi que tenho que estudar (aluno 14).

A escola tem que instigar o aluno a estudar por conta própria e ele tem que perceber que ele tem que relacionar ao seu dia-a-dia (aluno 18).

Para Lima e Silva (2018, p.1) “a ênfase na questão da autonomia exige dos alunos habilidades muitas vezes inexistentes na maioria desses alunos, mas que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos”. Assim, as metodologias ativas é uma alternativa que instiga o aluno a ter autoconfiança e participação no que é aprendido. No entanto, apesar do interesse e dedicação em alguns depoimentos alunos citaram ter dificuldades quanto a estudar por conta própria:

Ainda tenho muita dificuldade de estudar por conta própria, mas gosto de assistir aulas do YouTube porque posso voltar quantas vezes eu quiser (aluno 19).

Mesmo o discente tendo dificuldades para estudar por conta própria, é interessante perceber que através do uso dos vídeos os alunos podem ter a possibilidade de assistir mais de uma vez ou voltar apenas na parte que teve dificuldade. Isso vai de encontro com outro testemunho de uma aluna:

Gosto de estudar pela a internet porque é no meu ritmo (aluno 20).

Assim é constatado que cada aluno e cada turma tem o seu ritmo de aprendizagem e ele precisa ser respeitado. A metodologia ativa é uma das possibilidades que podem fazer com que o aluno aprenda. Por fim alguns alunos fizeram comentários que demonstraram o entendimento deles quanto o papel da escola:

Eu aprendo melhor pela a internet só venho para escola porque tem que vir (aluno 14).

Eu preferiria estudar em casa e vir para escola só para fazer prova (aluno 21).

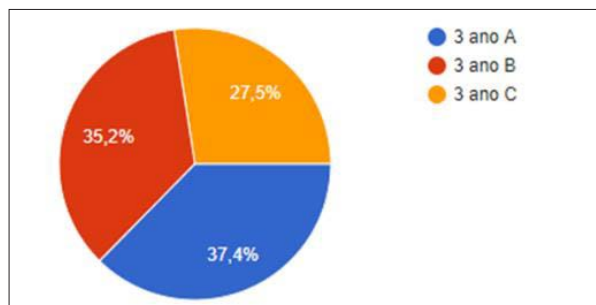
De acordo com o entendimento dos alunos é uma obrigação ir à escola e o seu papel seria de apenas aplicar provas. Infelizmente essa opinião dos estudantes é o reflexo do que vários outros pensam. O papel da escola ultrapassa o de simplesmente assistir aulas, uma vez que elas podem ser assistidas em qualquer lugar, inclusive pela internet. A escola não tem a função apenas de ser uma transmissora de conteúdos e aplicadora de avaliação.

Por essa razão é que a escola precisa entender que várias metodologias estão ultrapassadas é que não despertam mais o interesse do aluno. As aulas *on-line* são expositivas, mas dão aos alunos a oportunidade de assistir onde e quando quiserem. A tecnologia por si não garante que a aprendizagem aconteça, mas o uso de recursos que promovam uma aprendizagem ativa associado a aulas presenciais, nas quais existam aprofundamentos e pesquisas, pode ampliar ainda o conhecimento intelectual dos alunos.

ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO

O último momento da pesquisa foi marcado pela aplicação do questionário *on-line*. Destaca-se que dos 121 alunos, 91 responderam ao questionário, ou seja, não só os alunos que não estavam no grupo opinaram por não participar da pesquisa. Sobre a enquete, ao todo foram doze perguntas, sendo que a primeira perguntava o nome do aluno e a segunda desejava saber de qual terceiro ano o aluno faz parte. Conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Turma



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor

Das três classes, o terceiro ano C foi que teve menos participação. Dos quarenta e um alunos existentes na classe apenas vinte e cinco participaram da pesquisa. Contudo, o terceiro ano A, que é a única que possui trinta e nove alunos, trinta e quatro responderam às perguntas, sendo a classe maior número de respostas.

Dos quarenta e um alunos do terceiro ano B, trinta e dois estiveram na pesquisa. Esse dado pode demonstrar o nível de interesse do aluno para esse tipo de atividade. O link foi compartilhado mais de uma vez nos grupos do *WhatsApp*, além de em sala de aula os alunos terem sido notificados sobre tal atividade.

A segunda pergunta pretendeu saber se os alunos tinham acesso à internet e a terceira sobre qual dos dispositivos listados eles a acessavam. Os resultados estão apresentados do Gráfico 2 e 3.

Gráfico 2 – Você tem acesso à Internet

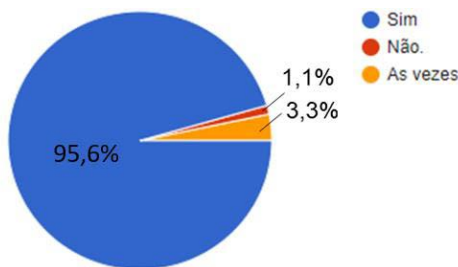
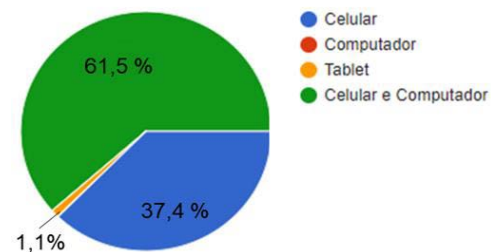


Gráfico 3 – Você acessa à internet por qual dispositivo?



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) o Brasil tem 116 milhões de pessoas conectadas à internet. E de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2017) 1 em cada 3 jovens no mundo não tem acesso à internet. Então, já se esperava que grande parte dos alunos tivessem acesso a este recurso. Mas três alunos alegaram ter acesso apenas às vezes e um que não tem acesso em nenhum momento. É importante refletir sobre alunos não terem adesão a este recurso.

Apesar de pesquisas apontarem para o grande uso da internet pela população o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação diz que mais de um terço dos domicílios brasileiros não tem acesso a ela e que grande parte do acesso é por meio de dispositivos moveis.

Esse dado vai de encontro com o resultado obtido na pesquisa onde mais da metade dos alunos afirmaram ter conectividade à internet por dispositivos móveis como celulares e *tablet*. No entanto, os alunos que alegaram não ter acesso à internet, talvez não tenham banda larga em sua residência ou não possuam acesso por meio do seu dispositivo móvel.

Com relação ao site *YouTube* a pesquisa buscou saber com que frequência os estudantes utilizam essa plataforma e se eles sabiam utilizá-la corretamente. Os resultados estão demonstrados nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Com qual frequência você utiliza o *Youtube* para estudar ou revisar matérias?

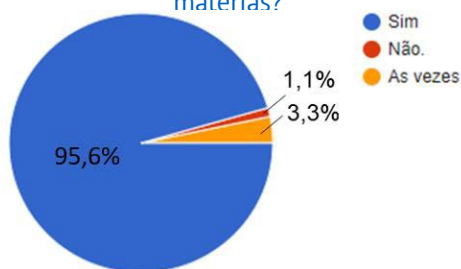
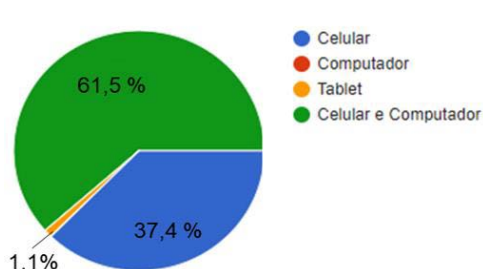


Gráfico 5 – Você sabe utilizar o *Youtube* em que escala?



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

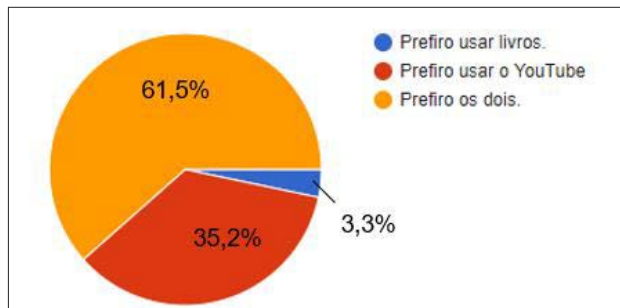
Com relação ao Gráfico 4, foi interessante perceber que apesar da grande popularidade que o *YouTube* possui, quarenta alunos alegaram utilizá-lo as vezes e dois que que usam raramente. Podemos concluir que apesar de grande parte dos alunos terem acesso à internet, como mostrado no Gráfico 2, a preferência de um grupo de alunos não é pelo o *YouTube*. Isso talvez possa demonstrar as grandes potencialidades que outras plataformas e aplicativos *on-line* possuem.

Como apresentado na análise de grupo focal, vários alunos afirmam usar o *Instagram*, sites específicos de estudo e o próprio aplicativo *WhatsApp*. Outra hipótese seria a do aluno não saber utilizar o site, mas essa questão é inválida pois, de acordo com que é mostrado no Gráfico 5, todos os alunos alegam ter um conhecimento mínimo de como o site funciona. Destaca-se também que mais da metade dos alunos informou sempre usarem esse recurso para estudar.

Quando perguntado a preferência dos alunos sobre usar o *YouTube*, livros ou dois para estudar a resposta como expressada no Gráfico 6 mostra

que existem alunos que preferem utilizar o livro. Isso representa o poder que os livros didáticos têm no contexto educacional.

Gráfico 6 - Você prefere usar o YouTube ou livros para estudar?

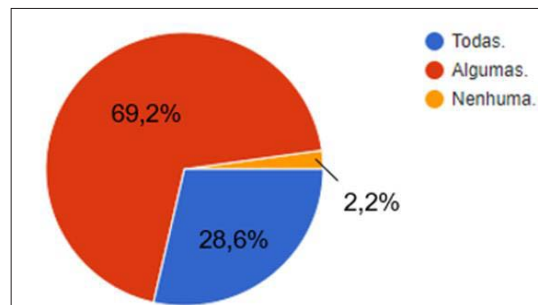


Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Para Santos e Martins (2011, p. 30) “dentro ou fora da escola, o livro didático é um forte instrumento de disseminação de conhecimento em todo o mundo”. O livro didático oferece ao aluno uma experiência de aprendizagem sistemática e que segundo Lajoto (1996, p. 5) “a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, é possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a conhecimento”. Toda via, a maior parte dos estudantes tem como tem as duas preferências. Uma observação interessante é o número de alunos que prefere apenas o *YouTube*.

Os alunos foram questionados também sobre terem assistidos as videoaulas do canal Biolodúvidas compartilhadas no grupo do *WhatsApp* conforme apresentado no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Você assistiu as aulas do canal Biolodúvidas que foram compartilhadas no grupo do WhatsApp?



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Apesar de as aulas terem sido compartilhadas e dos alunos terem sido incentivados a assisti-las apenas 28,6%, que equivale a vinte seis, declararam ter assistido todas as aulas. Mas apesar disso, conforme apresentado no Gráfico 8, quase 100% dos alunos declararam que as aulas contribuíram para a sua aprendizagem.

Gráfico 8 - As videoaulas do canal contribuíram para sua aprendizagem?

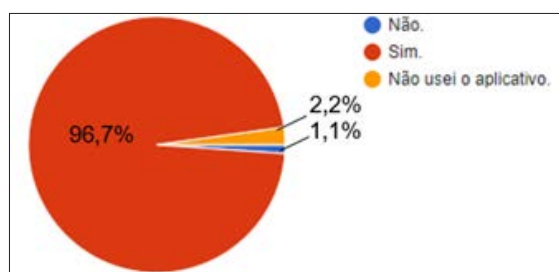


Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Esse dado é muito importante para entender a importância de recursos como este nas aulas. Assim pode se concluir que no ensino de biologia o uso do *YouTube* pode auxiliar o professor não só na apresentação de animações e ilustrações sobre processos biológicos. Mas como um recurso fundamental para o desenvolvimento da sala de aula invertida. Uma vez que disponibiliza diversas aulas de biologia, não só canal Biolodúvidas, o aluno, sob orientação do professor, pode assisti-las em sua casa e na escola a abordagem do assunto poderá tomar outras dimensões.

Foi perguntado aos alunos se eles haviam gostado do uso do *WhatsApp* para a finalidade do compartilhamento dos vídeos. O Gráfico 9 apresenta os dados obtidos a partir das respostas:

Gráfico 9 - Você gostou do uso do aplicativo *WhatsApp* para o compartilhamento das videoaulas?



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Um aluno opinou por não ter gostado do aplicativo outros dois por não terem feito se quer o uso de tal recurso. Mas a maior parte aprovou a utilização da ferramenta. Para Feliciano (2017), o programa dá aos alunos a autonomia de gerenciar o seu estudo além de possibilitar uma aproximação direta com o professor, melhorando assim a flexibilidade de comunicação, além de possibilitar uma interação nos seus grupos. Permite ainda “que o professor deixe de lado a rigidez imposta pela sala de aula e assume o papel de mediador intelectual ético e emocional dos alunos, também é detentor de um tempo maior para esclarecer as dúvidas” (FELICIANO, 2017, p 4).

Outra pergunta que foi feita aos alunos foi se eles preferiam aulas online ou presenciais. Como se esperava a maior parte escolheu os dois tipos, no entanto, quinze alunos preferiram aulas apenas presenciais e quatro somente online como mostrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Com relação as aulas presenciais e on-line você?



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* e adaptado pelo autor.

Este dado é fundamental para percebermos que, por mais que as tecnologias ofereçam possibilidades de estudos extra escola, ainda existe alunos que preferem as aulas presenciais. Ou seja, analisando este dado a partir das outras respostas, existe a possibilidade destes alunos não conseguirem gerenciar ou organizar os seus estudos por conta própria.

Sobre aprendizagem em ambientes virtuais e presenciais Figueiró, Czykiel e Nascimento (2013) elaboraram uma pesquisa com duas turmas de graduação, para avaliar a aprendizagem nos dois ambientes. Uma turma teve aula presencial e outra totalmente a distância. Durante a pesquisa os alunos foram avaliados na participação, tarefas individuais, tarefas em grupo, faltas e prova. Os autores concluíram que não houve uma diferença significativa entre o desempenho das duas turmas, tendo a classe presencial o desempenho superior em apenas uma atividade.

Assim, se entende que as oportunidades de aprendizagem implicam na criação de meios pelos quais os alunos sintam-se bem. No caso da sala de aula invertida o aluno precisa ter comprometimento e responsabilidade, orientação e apoio dos professores disponível em todos os momentos, utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações e respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, assumimos o desafio de buscar entender a percepção dos alunos quanto ao uso de TDIC, especificamente do aplicativo *WhatsApp* e do canal *Biologúvidas* do *YouTube*, porém, nem todos os alunos participaram do grupo no *WhatsApp*, não se envolveram na entrevista e não responderam ao questionário do *Google Forms*. Mas ainda assim, consideramos que os resultados obtidos a partir do trabalho são relevantes para o desenvolvimento de novas pesquisas.

O uso do canal *Biologúvidas* associado ao grupo do *WhatsApp* mostraram-se bastante eficazes para a aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida. Conforme os dados coletados, grande parte dos alunos que participaram do estudo afirmaram terem gostado do uso destes recursos, bem como da metodologia aplicada. Ainda foi interessante notar, a partir da análise do grupo focal, as dificuldades encontradas pelos discentes ao estudar por conta própria.

Também ficou evidente no decorrer da atividade que a utilização de Sequência Didática foi essencial para articular os objetivos propostos pela pesquisa, podendo-se afirmar, inclusive, ser um instrumento que organiza o trabalho do professor bem como o do aluno, por ter começo, meio e fim. Mas apesar disso, quanto a sequência aplicada, para novas pesquisas a mesma sofrerá adaptações quanto a sua aplicação.

A mudança para uma nova forma de ensinar, onde o uso de TDIC passe a funcionar como instrumento de apoio antes, durante ou após as aulas, com ênfase na aprendizagem e na autonomia do estudante, depende da criatividade e inovação do educador. Para que o ensino híbrido seja implementado definitivamente em nossas escolas é necessário rejeitar o modelo tradicional que ainda hoje predomina nas escolas brasileiras.

A pesquisa trouxe a possibilidade de os professores entenderem o quanto os alunos estão atualizados sobre as ferramentas digitais que

existem e como elas podem contribuir para seu desenvolvimento intelectual. No entanto, novos estudos precisam ser feitos para comprovar na prática, se de fato o aluno aprende através do auxílio de diversas tecnologias. Para isso será necessário avaliar a aprendizagem do aluno, antes e após o uso de TIDC. A pesquisa aqui apresentada limitou-se a identificar as limitações e potencialidades destes recursos segundo a opinião dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS

ABMS. **Ensino a distância vai superar alunos dentro de sala de aula.** Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3268>>. Acesso em: 05 maio 2019.

CORTES, L. F. et al. **Grupo focal na pesquisa qualitativa:** relato de experiência. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v70n2/pt_0034-7167-reben-70-02-0424.pdf>. Acesso em: 08 de abril 2019.

FOSSÁ, M, I, T.; SILVA, A, H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica.** v. 19, n. 1. dez., 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 05 maio 2019.

FELICIANO, L, A. S. **O uso do whatsapp como ferramenta pedagógica.** Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

FIGUEIRÓ, P, S.; NASCIMENTO, L, F.; CZYKIEL, R. Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem?. **Administração: Ensino e Pesquisa.** v. 14, n. 2 p. 311–341 abr mai jun., 2013. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/67>>. Acesso em: 05 maio 2019.

HOOTSUITE. **Digital in 2018:** The Americas. Disponível em: <<https://hootsuite.com/resources/digital-in-2018-americas>>. Acesso em: 01 novembro 2018.

INEP. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 04 maio 2019.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2017**: crianças e adolescentes em um mundo digital. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/imprensa>>. Acesso em: 04 maio 2019.

IBGE. **PNAD contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 04 maio 2019.

INSTITUTO ABRAMUNDO (Brasil). **Letramento científico**: um Indicador para o Brasil. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf>. Acesso em: 19 dezembro 2018.

LIMA, M, V, R, O.; SILVA, J, D, A. **Autonomia do aluno em EAD**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID7393_09082018120337.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora presencial e a distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/innov.pdf>. Acesso em: 04 janeiro 2019.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

OLIVEIRA, C. et al. **Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 17 fevereiro 2019.

PICCININIC, L. L.; ANDRADE, M. C. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **Revista Ensino de Biologia**, v. 11, n. 2. dez., 2018. Disponível em: <<http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124>>. Acesso em: 05 maio 2019.

SILVA, F, A. et al. A proposta teoria ator-rede (ANT) para a construção de sequências didáticas. In: COUTINHO, F. Â; SILVA, F. A. **Sequências didáticas**: propostas, discussões e reflexões teórico-metodológicas. 1.ed. Belo horizonte, 2016. p. 9 - 18.

SILVA, F,G.; SILVA, G,E.; QUEIROZ, J, C. **A importância do professor pesquisador**. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV_056_MD4_SA4_ID4198_14082016195123.pdf >. Acesso em: 04 maio 2019.

SILVA, J, C. et al. **Tecnologias e educação: o uso do youtube na sala de aula**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8097_06092015214629.pdf >. Acesso em: 06 janeiro 2019.

YAMAMOTO, Iara. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22092016-121953/pt-br.php>>. Acesso em: 06 novembro 2018.

AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE O USO DOS RESULTADOS DO ENADE

JAQUELINE DOURADO DO NASCIMENTO

Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Cariri - UFCA, jaqueline.dourado@ufca.edu.br ;

EDMILSON JOSÉ DOS SANTOS JÚNIOR

Graduando do Curso de Administração Pública e Gestão Social da Universidade Federal do Cariri - UFCA, edmilson.junior@aluno.ufca.edu.br;

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma revisão integrativa de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2004 a 2018, tendo como objetivo identificar o que as pesquisas de pós-graduação estão abordando sobre o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Foram utilizados como descritores de busca os termos “Enade”, “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes” e “uso dos resultados”, resultando em 364 pesquisas, 97 teses e 266 dissertações, delimitando a análise de 04 dissertações e 01 tese, que abordaram o uso. As pesquisas são realizadas em maior parte por pesquisadores do sexo feminino, em programas de pós-graduação de Políticas Educacionais, na região Nordeste e Centro-Oeste, em instituições públicas. Ocorre o uso dos resultados em cursos isolados, centros acadêmicos ou da Instituição de Ensino Superior (IES) nas IES públicas o Enade não consta nos documentos institucionais, práticas de gestão ou pedagógicas. Nas IES de ensino privado, que buscam aprimorar os seus cursos de graduação utilizando os resultados das avaliações externas, são atividades cercadas por tensões. O desafio da incorporação do Enade dentro do processo de planejamento, do currículo e na tomada de decisão.

Palavras-chave: Avaliação; Enade; Uso dos Resultados.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre os aspectos do uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) no Brasil no âmbito da gestão das Instituições de Educação Superior (IES), encontra-se vinculada a pesquisa “Uma Análise dos Usos dos Resultados do Enade na Universidade Federal do Cariri”¹, buscando apresentar parte dos resultados que foram encontrados durante a coleta de dados realizados em trabalhos de pesquisas de pós-graduação - dissertações e teses - que trouxeram como fundo temático a questão da utilização dos resultados do Enade.

As políticas públicas de avaliação da educação são utilizadas como instrumentos de regulação que buscam assegurar a boa qualidade de ensino e aprendizagem para os estudantes das IES. Especialmente na educação superior, os processos avaliativos tornam-se cada vez mais significativos e necessários nos diferentes contextos que atuam, quer seja no campo da gestão, dos profissionais que atuam frente à educação, para os estudantes e até mesmo para a sociedade (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

A avaliação da educação superior pode ser compreendida como um diagnóstico em larga escala ou institucional, isto significa que os seus resultados servem tanto para os órgãos de controle, quanto para as próprias IES. Um dos aspectos questionáveis dentro do campo da avaliação de políticas públicas que se encontra imbricado refere-se à ausência ou a subutilização das informações oriundas das avaliações, ou seja, o seu uso tende a ter apenas o sentido de satisfazer as necessidades de receber a autorização de funcionamento da instituição. No entanto, o uso desses resultados deveria consistir em informações para o desenvolvimento de ações multidisciplinares capazes de suscitar mudanças reais com base no que foi indicado nas avaliações, no caso da educação superior, fomentar a qualidade dos cursos de graduação (ABRAMOWICZ, 1994; VIANNA, 2014; NASCIMENTO, 2013).

Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é a política vigente no Brasil para avaliar os cursos de nível superior, instituída a partir da Lei nº 10.861 de 2004, constituída pelo “tripé avaliativo”: a avaliação de cursos de graduação; avaliação de desempenho

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio e financiamento da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Cariri.

de estudantes - avaliações em larga escala ou externa - e a autoavaliação institucional (INEP, 2015).

O Sinaes tem como função avaliar um conjunto de dimensões, principalmente no que diz respeito às avaliações externas, sobretudo na avaliação de desempenho dos estudantes, através do Enade. Este exame, que tem um caráter obrigatório para o estudante que estão inseridos no ciclo avaliatório, é realizado em dois momentos, primeiro quando ingressam via utilização da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e depois quando concluem o curso de graduação, tendo a seguinte composição: uma prova composta de componentes gerais e específicos; o questionário de avaliação discente para traçar o perfil socioeconômico; o questionário para averiguar a impressão do estudante sobre a prova e; o questionário direcionado aos coordenadores de cursos (BRASIL, 2004; BRITO, 2008).

Quase duas décadas de efetivação da política do Sinaes, autores e técnicos da área já levantaram vários pontos que são enxergados como problemáticos para eficácia do processo contínuo de melhoria da educação superior. No que concerne ao Enade, observam-se críticas quanto a construção de *rankings* para apresentar os resultados de desempenho de estudantes das IES públicas e privadas (MENALDO, 2018).

Dentro do contexto da composição dos *rankings*, destacam-se duas complexas situações. A primeira é apontada por Vianna (2014), afirmando que a quantificação dos resultados do Enade implica na limitação do sistema avaliativo, por não levar em consideração a formação cultural, social e econômica desses estudantes, bem como as condições que a IES disponibiliza para sua formação. A segunda foi elencada por Dias Sobrinho (2010), frisando que essa composição quando feita de uma forma socialmente desigual pode prejudicar o estudante, pois a avaliação também serve para atender às exigências solicitadas pelo mercado de trabalho, onde a busca é feita por profissionais oriundos de cursos com índice alto de desempenho.

Em uma perspectiva histórica, a avaliação de políticas públicas surge nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1960 em caráter do aprimoramento das práticas gerenciais, tendo como característica principal sua atuação *top-down*, em que ocorre de uma forma centralizada e hierarquizada. Nas duas décadas seguintes, os países da América Latina passaram a incorporar modelos de avaliação, semelhantes a norte americana, em suas políticas públicas, tendo em vista a eficácia destes processos para melhorar o controle e a fiscalização do que era realizado no âmbito da administração pública, a avaliação passou a assumir uma identidade mais *bottom-up*,

buscando incluir a sociedade civil em todo o processo de avaliação (FARIA, 2005).

A avaliação de políticas públicas atua de forma multidisciplinar, isto significa que essa prática pode ser utilizada em vários campos do conhecimento e com diferentes funções, é por isso que Faria (2005, p. 102) apresenta quatro tipos específicos de uso: “(a) instrumental; (b) conceitual; (c) como instrumento de persuasão; e (d) para o esclarecimento”. O uso instrumental seria direcionado para gestores centrais ou formuladores, havia o entendimento de que ao ter seus resultados, estes seriam incorporados de forma automática durante o processo decisório das políticas, programas ou projetos.

O uso conceitual refere-se ao processo formativo para os implementadores, com a participação dos diferentes interessados na avaliação, o uso ocorreria durante a realização do programa. O uso “como instrumento de persuasão” seria destinado para um uso direcionado para a escolha de algo ou mudança que tenha o interesse do gestor. O uso “esclarecimento” para conhecimento de uma política ou programa, tendo a influência sobre os diferentes interessados pela avaliação (*stakeholders*) (FARIA, 2005). Vale ressaltar que o uso da avaliação sempre tem um caráter político e técnico, portanto, acaba tendo influência de diferentes interessados e o uso poderá ter um sentido mais burocrático, gerencialista ou de melhoria do processo decisório.

Outras definições sobre avaliação ou dos tipos de classificação se refere ao tempo (*timing*) da avaliação de políticas públicas, Souza (2006) classifica a avaliação como uma fase utilizada pelos gestores públicos para diagnosticar o comportamento de determinada política, programa ou projeto com a finalidade de aprimoramento, para alcançar qualidade em suas ações. Já Vianna (2000) define como um fenômeno capaz de analisar e criticar determinada ação ou contexto, identificando os problemas coexistentes, para que as tomadas de decisões atuem na resolução desses impasses.

Como relatado, a prática avaliativa está presente em diferentes campos como o social, econômico, educacional, dentre outros. No contexto educacional, a avaliação em larga escala, tem seu desenvolvimento direcionado para os estudos avaliativos da medida da aprendizagem dos estudantes e a criação de sistemas de avaliação. As primeiras iniciativas relacionadas a avaliação da educação superior eram desenvolvidas no âmbito das universidades públicas, no processo de criação de um sistema nacional de avaliação em larga escala, tais como o Programa de Avaliação Institucional

das Universidades Brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão, onde foi possível observar a necessidade de uma política de Estado que aprimorasse a maneira como a avaliação das IES estava sendo realizada e acompanhar a qualidade da educação superior. Havia também a necessidade de integrar a avaliação externa com a autoavaliação institucional, envolvendo também nos processos avaliativos, todos os sujeitos integrantes da IES (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Nesse contexto foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, composto por avaliações externas (avaliação de cursos e o Enade), avaliações internas (autoavaliação institucional), que tem atuado para subsidiar informações e indicadores para que as IES, bem como o Ministério da Educação (MEC) e a sociedade em geral, reconheçam os avanços e desafios enfrentados pelo sistema da educação superior no Brasil (RISTOFF; GIOLO, 2006).

A importância do processo de avaliar a educação superior, dar-se sobretudo em função dos processos decisórios, para que estes possam acontecer de modo a fortalecer a efetividade da qualidade da educação que é ofertada. Nessa perspectiva, devem contribuir para o planejamento e a modificação de currículos, ações pedagógicas, o fomento de práticas que contemplem uma formação ampliada, tanto técnica quanto cidadã, que auxiliem no processo de reflexão das realidades institucionais, condicionando aspectos de melhorias para os mais diversos sujeitos que participam e utilizam dos serviços da educação superior brasileira (VIANNA, 2014).

Nessa concepção o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior procura incorporar de forma harmônica as diversas dimensões da avaliação, fazendo assim a integração somativa que possui um caráter mais global incorporado pelo Estado Avaliador, com a formativa que possui caráter emancipador e particular (BRITO; LIMANA, 2005).

Para o Estado controlador e regulador, a avaliação acaba tendo uma função de fornecimento e de produção de indicadores que possam conceder às IES e ao mercado de trabalho aspectos pragmáticos para a realização e cumprimento dos eixos legais e burocráticos exigidos pelos órgãos competentes, por exemplo, para fins de credenciamento, recredenciamento e reconhecimento dos cursos (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Contudo, em um viés emancipador e formativo, o processo de construção do sistema de avaliação da educação superior no Brasil passou por transformações importantes e sua expansão implicou em mudanças que impactaram diretamente às práticas de gestão das IES, que por meio dos seus resultados devem constituir um cenário de educação com qualidade, nos mais diversos

seios que a compõe (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; NUNES; AVILA, 2017).

A avaliação da educação superior possibilita às IES a capacidade de mapear quais são os aspectos potencialidades e limitações presentes em sua realidade institucional, nos âmbitos de ensino, infraestrutura, ações pedagógicas, entre outros. Nesse sentido, os resultados produzidos por meio destas avaliações devem ser utilizados pela gestão na produção de elementos que contribuam para a melhoria das suas práticas e, conseqüentemente, viabilizar a criação de estratégias que corroborem para o desenvolvimento da educação superior brasileira (DIAS SOBRINHO, 2010).

A avaliação da educação superior passou por inúmeras transformações, em que as IES tiveram de se adequar aos mais diferentes cenários durante as últimas décadas, em especial o crescimento do número de implantação de instituições privadas e instituições de Ensino à Distância (EAD), que desencadearam uma série de problemas como “precárias instalações físicas, grande contingente de professores improvisados e sem formação adequada ao magistério superior, elevados índices de pobreza, desigualdades regionais etc.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 198).

Diante da contextualização sobre a avaliação de políticas públicas e o seu potencial uso para a educação superior brasileira, finalizamos essa discussão com a contribuição de Dias Sobrinho (2010), afirmando que o sistema da educação superior se fortalece através dos resultados da avaliação de políticas públicas, fomentando a criação de planejamentos e estratégias que atuem para as tomadas de decisão no campo da gestão das IES, bem como para fornecer à sociedade civil informações sobre a qualidade dos cursos de graduação ofertados.

Frente ao que foi evidenciado sobre os processos avaliativos na educação superior brasileira, este trabalho realizou uma revisão integrativa no Catálogos de Teses e Dissertações da Central de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2004 a 2018, para identificar o que as pesquisas de pós-graduação estão abordando sobre o uso dos resultados do Enade.

A organização do trabalho foi realizada em mais três partes, além desta Introdução, com um apanhado conceitual sobre a atuação das políticas públicas no campo da educação superior, em seguida os Procedimentos Metodológicos, delineando quais instrumentos foram usados para alcançar o nosso objetivo, o que nos leva para a Resultados e Discussão, onde constam os principais resultados da pesquisa e, por fim, nas Considerações Finais,

apontamos um desfecho alinhado às informações encontradas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão integrativa de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), usando o recorte temporal de 2004 a 2018, tendo em vista que o Enade foi implantado em 2004. A revisão integrativa nos permitiu reunir informações gerais e específicas dentro do objeto de estudo, além de identificar outros aspectos, tais como o perfil dos pesquisadores, as abordagens utilizadas, quais são os programas de pós-graduação que mais discutem o assunto, entre outros (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A pesquisa foi realizada em outubro de 2018 a partir dos descritores “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes”, “Enade” e “Uso dos Resultados do Enade”, usando os termos primeiramente separados e posteriormente conectados pelo operador lógico “and”. Com isso, foram mapeadas 364 pesquisas, 97 teses e 266 dissertações, submetidas ao critério de relevância de pesquisas que realizaram uma análise sobre o uso dos resultados do Enade, o que nos levou a verificar que 05 trabalhos, sendo 01 tese e 04 dissertações, atenderam às especificações de busca e foram levados à discussão. As demais pesquisas foram excluídas e traziam elementos ligados ao Enade, mas sem verificação do uso dos resultados.

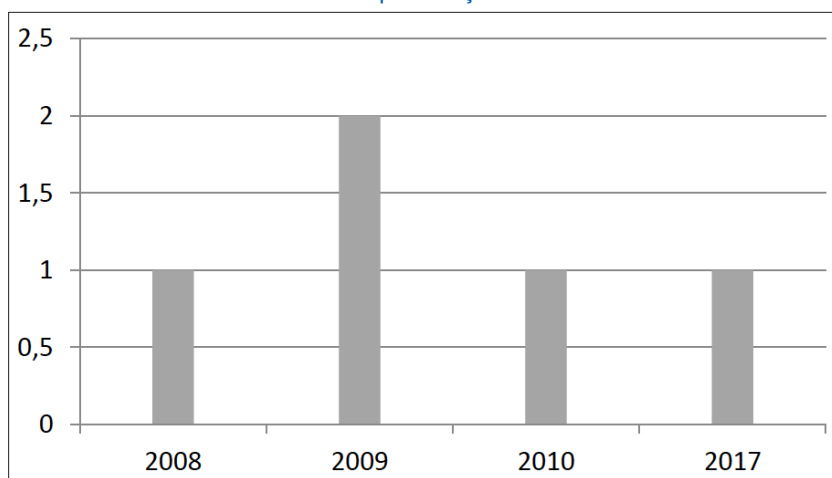
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados obtidos na revisão integrativa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, serão primeiramente apresentadas as informações que dizem respeito ao levantamento dos perfis e área de atuação dos pesquisadores, identificação dos programas de pós-graduação e das instituições de ensino. Em seguida, tratamos dos conteúdos abordados nas cinco pesquisas encontradas.

No que concerne o perfil dos pesquisadores são apontados 05 autores, porque são trabalhos individuais, escritos 80% por indivíduos do sexo feminino e 20% pelo sexo masculino. Sobre a área de atuação dos pesquisadores, através de informações oriundas da Plataforma Lattes, podemos afirmar que 80% atuam na docência, 20% são assessores de Assembleias Legislativas.

Estes trabalhos foram desenvolvidos 80% em universidades públicas e 20% em instituições privadas, nas seguintes áreas do conhecimento: 40% em Educação; 20% em Gestão e Políticas Públicas; e 40% não consta a área do conhecimento. Ressaltamos ainda que todos os trabalhos utilizam como abordagem metodológica a qualitativa. No Gráfico 1 temos a distribuição da produção por ano destas pesquisas.

Gráfico 1 - Produção acadêmica sobre o uso dos Resultados do Enade por ano de publicação.



Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a produção acadêmica no âmbito da pós-graduação no Brasil, podemos inferir que em 2008, 2010 e 2017 foram indexadas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes uma pesquisa em cada ano, e duas pesquisas nos anos de 2009. Ademais, é importante salientar que estes estudos estão concentrados 60% na região Centro-Oeste e 40% na região Nordeste. Com isso, baseados no processo de coleta realizado durante esta pesquisa, não verificou registros de produção científica nos programas de pós-graduação nas regiões Sul, Sudeste e Norte do país.

Ao compreender que os sistemas avaliativos no campo educacional esboçam resultados para os diferentes setores institucionais e órgãos de controle, os trabalhos investigados abordam o uso desses resultados nestes diferentes espaços. No Quadro 1 vemos os nomes dos trabalhos e dos autores, e o foco de discussão em que estão inseridos a análise sobre a influência dos resultados do Enade, agrupados em melhorias das práticas de gestão e melhorias das práticas de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - Apresentação das Pesquisas e Foco da Análise.

AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	FOCO DA ANÁLISE
REIS, Carla da Borja.	O Uso dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).	Melhorias das práticas de gestão.
RODRIGUES, Viviane Aparecida.	ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação.	Melhorias das práticas de gestão e ensino e aprendizagem.
PEREIRA, Rodrigo da Silva.	As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB.	Melhorias das práticas de gestão e ensino e aprendizagem.
COSTA, Jéssica Flaíne dos Santos.	As contribuições do Enade para o curso de pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as.	Melhorias das práticas de ensino e aprendizagem.
FONSECA, Denise Grosso da.	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos de um curso de Educação Física.	Melhorias das práticas de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração dos autores.

A seguir são apresentados os principais resultados e conclusões de cada trabalho, que utilizaram como foco de análise o uso dos resultados do Enade direcionado para as práticas de melhorias dos processos de gestão, ensino e aprendizagem das Instituições Superiores de Ensino. Reis (2009) traz elementos de uma análise comparativa através dos usos dos resultados do Enade em duas Instituições de Ensino Superior, pública e privada, em Brasília, especificamente sobre as contribuições deste exame para as melhorias dos processos de gestão nos cursos de Física. Para compreender como se deu este processo, a autora utilizou de técnicas secundárias com documentos oriundos do sistema de acompanhamento dos processos das instituições de ensino superior no Brasil, o sistema e-MEC e do Inep, além de realização de entrevistas com agentes institucionais.

Em seu estudo, Reis (2009) observou quanto às alterações ou atualizações nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos com bases nos resultados da autoavaliação institucional e do Enade que ambas as IES já apresentavam elementos do Enade nestes documentos, no entanto, com níveis de aprofundamento diferentes. Todavia, apenas na IES privada houve modificações nas ações políticas e pedagógicas mediante a apresentação dos resultados das avaliações.

Apenas na IES privada averiguou-se a necessidade do investimento na qualificação dos docentes, suscitada como demanda das reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) com base nos relatórios provenientes do Enade, buscando assim melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes, para melhorias nos seus rendimentos para o próximo ciclo avaliativo do exame. Reis (2009, p. 135) ressalta ainda que “Comparando o processo de avaliação do corpo docente das duas instituições, percebemos o tensionamento existente na rede privada. Nela, o professor, de fato, precisa estar atendo aos procedimentos avaliativos, sob o risco de ser dispensado da instituição”.

Em relação ao uso dos resultados do Enade para melhorias na infraestrutura, identificou-se que a IES pública não adotou nenhuma modificação, enquanto a IES privada buscou concretizar mudanças efetivas em laboratórios, bibliotecas, entre outras. Em linhas gerais, constatou-se que em ambas as IES, os documentos tinham elementos sobre o Enade e que a maior parte dos agentes educacionais acreditam na viabilização da melhoria da educação superior através do Sinaes. Entretanto, as reflexões e mudanças provocadas com os resultados da avaliação externa, somente foram ocorridas na IES privada (REIS, 2009).

Na pesquisa de Rodrigues (2008), utiliza-se como referência às contribuições do Enade para melhoria dos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada a coleta de dados por meio de entrevistas com coordenadores, ex-coordenadores de cursos e coordenador do Setor de Avaliação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG e de documentos que consideram os resultados do Enade, tais como os Relatórios dos Cursos de Graduação e das IES, o Relatório Técnico Científico e o Boletim de Desempenho do Estudante.

O trabalho de Rodrigues (2008) identificou aspectos relacionados às discussões dos resultados do Enade nas ações desenvolvidas nas coordenações de cursos e instâncias superiores de gestão institucional. Observou-se que não houve inclusão de dados do Enade ou seus resultados nas reuniões de Colegiados de Cursos de Graduação, além da presença de elementos nas entrevistas que evidenciaram uma visão negativa no que diz respeito a função do Enade. Foram elencados como justificativa os seguintes pontos para limitação do exame, conforme o entendimento dos sujeitos entrevistados:

- O ENADE avalia apenas competências e habilidades cognitivas necessárias à realização de uma prova, não avaliando outras habilidades, como por

- exemplo, as necessárias para procedimentos realizados em laboratórios;
- O número de questões da prova é pequeno para avaliar todos os conteúdos, competências e habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares e nos objetivos do ENADE;
 - O exame aplica o mesmo teste a ingressantes e concluintes, e por essa razão, as questões deveriam cobrir os vários estágios de aprendizagem esperados em diferentes momentos do curso (RODRIGUES, 2008, p. 100).

Ademais, ao verificar se os cursos utilizaram os indicadores disponíveis nos resultados do Enade para a adoção de ações de melhorias na formação oferecida, inferiu-se que a maior parte das coordenações se limitaram a realização do Enade como elemento ritualizado e burocrático para aprovação do MEC. A prova deste fato, um dos coordenadores afirmou que “sendo absolutamente sincero cumprimos uma exigência do MEC e ponto final. Não teve impacto nenhum na nossa reforma, porque nós cortamos essa ideia (Coordenadora P, 2007)” (RODRIGUES, 2008, p. 109).

Rodrigues (2008), portanto, afirma que durante a realização de sua pesquisa, a IES investigada não apresentava uma cultura avaliativa consolidada, o Enade não havia influenciado em nenhuma discussão interna e tampouco o uso dos seus resultados para melhorias da gestão e da prática de ensino e aprendizagem.

Pereira (2010) propõe-se a realizar uma análise sobre o Enade e as formas como os seus resultados “repercutiram” na gestão dos cursos de Farmácia e Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), especificamente tratando dessa reprodução nos termos de modificações de currículos e planejamentos. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, foram entrevistados os coordenadores de cursos, gestores do Inep e estudantes, onde percebeu-se que para estes estudantes a concepção do Enade distancia-se da realidade acadêmica e institucional, inclusive no que diz respeito à elaboração da prova. Quanto aos coordenadores de cursos, observou-se que apesar do interesse em apropriar mudanças nos currículos e no planejamento para melhorias do curso, esse procedimento é pensado através de outras fontes, como o feedback do mercado de trabalho e não com os resultados do Enade.

Em um panorama geral, Pereira (2010) constata em sua pesquisa que o Enade e os seus resultados não geram nenhum efeito nos currículos e no planejamento das gestões dos cursos de Farmácia e Serviço Social da UnB, considerando a comparação realizada entre documentos do MEC, do Inep e

da própria IES e as práticas profissionais destes gestores e o entendimento da influência do Enade pelos estudantes. Não foram encontrados indícios nas entrevistas em relação a alguma aversão ao modo que o Sinaes institucionaliza suas práticas avaliativas, sobretudo o Enade, entretanto, foram sinalizados alguns problemas, por exemplo, quanto a “[...] a sua dualidade estrutural ao permitir que a avaliação externa do desempenho estudantil se sobreponha a um diagnóstico mais amplo, como a autoavaliação institucional.” (PEREIRA, 2010, p. 129).

Houve ainda uma divergência de opiniões entre os gestores do Inep e os estudantes em relação aos instrumentos de divulgação e uso dos resultados do Enade. Por um lado, na perspectiva dos gestores, torna-se necessária a divulgação dos resultados como política de prestação de contas à sociedade - *accountability*. Por outro lado, na visão dos estudantes, os resultados são elementos que servem apenas para construção de rankings educacionais por parte dos órgãos de controle (PEREIRA, 2010).

Costa (2017) centraliza a sua discussão para compreender se o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) tem incorporado os resultados do Enade, gerando efeitos na melhoria da formação discente do curso de Pedagogia, através de um levantamento de informações com atores institucionais: coordenadores do curso de Pedagogia, docentes e membro da Comissão Própria de Avaliação e uma análise documental com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o relatório dos resultados do último Enade que realizaram em 2004.

A pesquisa de Costa (2017) constata que o coordenador de curso atuante na época não prestou entrevista, por não considerar o Enade um instrumento importante para as alterações dos currículos e práticas de ensino e aprendizagem. Já os professores sinalizaram a importância dos instrumentos avaliativos para o aprimoramento da educação, apesar da falta de elementos encontrados nos documentos institucionais relacionados aos resultados dos processos avaliativos do Sinaes, revelando uma aversão de valores entre discursos e efetivação das práticas. Os membros da CPA desempenham funções além das institucionalizadas para à comissão, mesmo havendo problemas internos quanto às funções desenvolvidas. O estudo, portanto, evidencia que na experiência do curso de Pedagogia da UFPE-CAA não há interferência do Enade ou demais avaliações do Sinaes nos currículos, documentos institucionais ou atividades pedagógicas, embora os atores educacionais envolvidos, acreditem na importância da avaliação nestes processos.

Fonseca (2009) realizou a sua pesquisa sobre a dinâmica entre a política de avaliação educacional do Sinaes e a avaliação da aprendizagem no curso de Educação Física do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), desenvolvida a partir da análise do Projeto Pedagógico de Curso e planos de ensino e entrevistas individuais com professores e grupo focal com estudantes.

A autora, observou que os dados provenientes do Enade influenciaram nas práticas pedagógicas internas do curso, como exemplo as mudanças nas dinâmicas das aulas. Os participantes da pesquisa consideram um aspecto negativo a obrigatoriedade do Enade, o que tende a limitar o seu caráter democrático e emancipatório. Para os membros da CPA, o exame teria como restrição o seu foco nos aspectos quantitativos e não considerar as diferenças regionais. O uso das informações sobre o Enade tem como desafio a sua inclusão nos documentos oficiais dos cursos, como no projeto pedagógico. Os entrevistados destacam de forma negativa o ranqueamento e as dificuldades de comunicação e interpretação do Enade, entre outros (FONSECA, 2009).

Em todos os trabalhos, algo em comum, foi evidenciado o uso limitado dos resultados do Enade. Para Reis (2009), Pereira (2010), Costa (2017) e Fonseca (2017) nos documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico dos Cursos, poucos constam de informações sobre avaliações externas, como o Enade ou são incluídos no currículo e no planejamento dos cursos (RODRIGUES, 2008). Esses achados são aspectos já sinalizados por Dias Sobrinho (2010) e Nunes e Avila (2017), a inserção nos documentos oficiais das concepções de avaliação, a utilização pela gestão para o planejamento pedagógico e institucional torna-se um desafio. Essa baixa inclusão das discussões de avaliação, como o Enade, no currículo dos cursos e em seu planejamento evidencia que a utilização dos seus resultados acaba sendo direcionada para outras instâncias.

No sentido de abordar o uso para outras instâncias podemos destacar o uso para monitoramento da qualidade do ensino superior disponibilizado pelas IES, um uso regulador como abordado por Catani, Oliveira e Dourado (2001), também, como salientado por Pereira (2010), para os entrevistados do Inep, que trabalhavam com o Enade, esse teria um foco para a *accountability*, um retorno para a sociedade brasileira sobre qual tipo de ensino e a sua qualidade. Para os coordenadores de cursos (RODRIGUES, 2008; COSTA, 2017), os resultados são pouco utilizados, não tendo influência sobre o currículo e sobre o planejamento e das suas práticas. Na instituição que teve

modificação do currículo e planejamento (REIS, 1009), observou-se um tensionamento para o uso, que poderia gerar até desligamento de integrantes do corpo docente que não estivesse alinhado com as modificações necessárias para o funcionamento do curso.

Outro aspecto, que foi considerado um limitante para o uso, se refere à utilização dos resultados para o ranqueamento das instituições e de seus cursos (PEREIRA, 2010) e o foco no quantitativo (FONSECA, 2009), que acaba contribuindo para uma visão negativa do Enade (RODRIGUES, 2008). Para Ristoff e Giolo (2006), torna-se um desafio o uso do Enade para além do aspecto quantitativo e de marketing das instituições, o que tem ocorrido no contexto brasileiro, é que as avaliações que compõe o sistema de avaliação da educação superior têm servido para fins regulatórios, sendo pouco evidenciado o seu uso para as melhorias das práticas internas, das instituições e de seus cursos e, externa para o sistema de educação superior.

A importância da avaliação da educação superior é considerada um consenso, os tensionamentos existentes, de um uso ritualizado ou normatizador, com um uso mais técnico e menos político, reflete no que Vianna (2014) destaca sobre o campo avaliativo, em que os aspectos técnicos e políticos (cidadã) do processo avaliativo devem ser considerados e utilizados de maneira equilibrada para que possa contribuir no processo de tomada de decisão.

Diante dos aspectos salientados na pesquisa, é importante ressaltar que o Enade se tornou um instrumento que possibilita às Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, identificar as suas possibilidades de melhoria da educação ofertada, embora seja possível verificar que alguns atores educacionais desacreditam na capacidade de transformação que as políticas de avaliação podem fornecer a educação superior brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu identificar quais aspectos tem sido abordado nas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, no período de 2004 a 2018, que pesquisaram os usos dos resultados do Enade pelas IES. Ao compreender a complexidade do sistema educacional e da política de avaliação que se ocupa no momento, o Sinaes, e as diferentes avaliações que os compõe deveriam influenciar nas transformações internas nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo porque as avaliações externas e a autoavaliação institucional fornecem um amplo diagnóstico situacional das IES.

Entretanto, verificamos que nas pesquisas de pós-graduação que buscaram investigar a possibilidade do uso dos resultados do Enade para subsidiar o aprimoramento da qualidade dos cursos de graduação, consta a falta de utilização dos dados do Enade pela maior parte das IES públicas que foram pesquisadas nos trabalhos apresentados no tópico “Discussão e análise dos resultados”, enfatizando que a realização das avaliações do Sinaes são formalizadas apenas para efeitos burocráticos de autorização de funcionamento do curso. Por outro lado, inferimos que as pesquisas que envolveram na sua análise as IES privadas, observamos a incorporação do Enade nos documentos institucionais e nas ações pedagógicas dos professores, além da influência exercida no cotidiano dos estudantes e nas melhorias da infraestrutura da instituição.

Algo que desperta o interesse nos autores que analisaram as IES privadas, consiste em compreender até que ponto a necessidade de permanecerem com o status de excelência no fornecimento de educação de qualidade para permanecerem ativas no imenso espaço de competitividade presente no mercado privado educacional influencia no uso das informações do Enade para efetivar melhorias internas.

Devemos reafirmar o compromisso de pesquisas que fomentam a discussão sobre a importância do Enade e os efeitos positivos que podem ser gerados a partir dos seus resultados, mesmo com tantas limitações. A busca por uma educação de qualidade para todos, independente de IES públicas ou privadas, envolvem muitos fatores complexos, no entanto, as políticas de avaliação fortalecem esse caminho, quando agregadas de maneira democrática, emancipatória e formativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo n. 10, p. 81-102, 1994. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2321/2269>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 jul. de 2019.

BRITO, Marcia Regina F. de; LAMANA Amir; **O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências:** algumas considerações a respeito do ENADE. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V.10. N 2. 2005.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 841- 850, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/287>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CATANI, Alfrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 07- 15, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1160>. Acesso em: 29 ago. 2019.

COSTA, Jéssica Fláine dos Santos. **As contribuições do Enade para o curso de Pedagogia na UFPE-CAA:** um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28834?mode=full>. Acesso em: 01 set. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 jun. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Denise Grosso da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA.** 2008. 182 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4165/DeniseFonseca.pdf?s equence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2020.

MENALDO, Bruno Eduardo. **A utilização do ENADE como métrica de qualidade dos cursos de ensino superior.** 2018. 56 f. Tese (Doutorado). Curso de Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <http://biblioteca-digital.fgv.br/dspace/handle/10438/20273>, Acesso em: 24 ago. 2020.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Uma análise do processo de avaliação do Projeto de Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12688>. Acesso em: 28 ago. 2019.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; AVILA, Everton Gonçalves. Conexões entre o Projeto Pedagógico de Curso e o questionário do estudante do Enade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 3, p.509-528, jul. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9841>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB.** 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação. Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7365>. Acesso em: 31 ago. 2020.

REIS, Carla de Borja. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).** 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3974>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/assets/pdf/2007/pac-20070529-06.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **Enade - contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação.** 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85BPAM>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, MICHELLY Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102. Acesso em: 28 ago. 2020.

AVALIAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS BILÍNGUES: UMA INTERFACE LINGUÍSTICO- MATEMÁTICA

WAGNER FERREIRA ANGELO

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, w.angelo@hotmail.com;

RESUMO

A educação bilíngue de crianças pressupõe um trabalho com dois sistemas linguísticos, um para cada idioma. A depender da familiaridade das crianças com o idioma em uso, o seu aprendizado sofrerá qualitativamente, como, por exemplo, ao não conseguir interpretar questões advindas da avaliação da aprendizagem em matemática. No entanto, a educação matemática ancorada aos princípios avaliativos de línguas (de praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e retroatividade) pode acarretar em rearranjos pedagógicos favoráveis à base linguística no tocante à interpretação e à resolução de problemas matemáticos por parte das crianças. Com base nessa reflexão, o presente trabalho tem como objetivo central investigar como a perspectiva de avaliação da aprendizagem de línguas pode contribuir com a avaliação do conhecimento matemático na educação bilíngue de crianças no ensino fundamental. Para tanto, adota-se como aporte metodológico os preceitos da pesquisa qualitativa, de natureza básica e bibliográfica. Constatou-se que a atenção voltada aos aspectos de confiabilidade e validade nas avaliações em matemática se mostra pertinente, pois viabiliza um trabalho de dupla rota pedagógica favorável ao ensino e à aprendizagem da linguagem matemática pela criança bilíngue.

Palavras-chave: Bilinguismo, Avaliação matemática, Avaliação de línguas.

INTRODUÇÃO

Por motivações político-sociais as mais diversas, o fluxo imigratório de pessoas pelo mundo se torna cada vez mais evidente (BIALYSTOK e CUMMINS, 1991). Em se tratando de Florianópolis, muitas famílias imigrantes acabam residindo na cidade e, por exemplo, a depender de sua configuração familiar, matriculando seus filhos em instituições de Educação Básica. Por sua vez, na Educação Básica, haverão oportunidades não apenas de socialização, mas também, como indicado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Nº 9394 (1996), de uma futura formação para o trabalho. É, para tanto, premente que as bases de conhecimento da etapa inicial da educação fundamental sejam aprendidas, fazendo com que os estudantes consigam traçar um percurso profissional a partir de sua qualificação escolar.

É sabido que o aprendizado dos conhecimentos escolares demanda uma complexa relação de condições para ocorrer de maneira satisfatória. Uma dessas condições reside no fator linguístico da criança imigrante, neste caso, bilíngue, frente ao aprendizado da matemática lecionada em português. A esse respeito, estudos mostram a importância em se considerar três aspectos durante o aprendizado da matemática por um estudante bilíngue, quais sejam: “a aquisição de vocabulário, a construção de sentido e a participação em discursos” (MOSCHKOVICH, 2002, p. 191). O estabelecimento desses aspectos familiariza e instrumentaliza linguisticamente os aprendizes que, gradualmente, constroem os sentidos a respeito dos conhecimentos matemáticos escolares no português.

Todavia, a garantia do sucesso no aprendizado de matemática não é totalmente garantida pela aproximação linguística das crianças bilíngues à língua portuguesa, pois, por exemplo, de acordo com Venkatraman e colaboradores (2006), o code-switching¹ (alternância de código linguístico) é utilizado para a resolução de problemas em aritmética dada a facilidade encontrada por crianças bilíngues em resolver mais rápido esses problemas

1 Apesar de o referido estudo tratar da troca de língua por crianças chinesas em educação bilíngue, no Brasil, como demonstrado por um estudo de cunho etnográfico feito por Angela (2015) em Santa Catarina, estudantes do ensino médio passam por situação similar realizando práticas de translíngua para compreender as aulas das diferentes disciplinas curriculares ministradas em língua inglesa, incluindo a disciplina de matemática.

em sua língua materna, levando-as a traduzir mentalmente as tarefas requisitadas em outro idioma.

Com base na discussão previamente exposta, e levando-se em consideração a possível dificuldade encontrada por crianças bilíngues em resolver problemas aritméticos durante avaliações da aprendizagem matemática, o seguinte objetivo de pesquisa emerge: Investigar como a perspectiva de avaliação da aprendizagem de línguas pode contribuir com a avaliação do conhecimento matemático na educação bilíngue de crianças no ensino fundamental.

De modo a responder ao objetivo de pesquisa anteriormente proposto, adotar-se-á enquanto recurso metodológico a pesquisa bibliográfica (ALEXANDRE, 2009), caracterizada como uma metodologia científica qualitativa (MASON, 2013) de natureza básica (sem aplicabilidade prática).

Nas seções subseqüentes serão apresentadas, primeiramente, as discussões teóricas que embasam a compreensão global da avaliação da aprendizagem escolar; em segundo lugar, tratar-se-á brevemente da intersecção entre avaliação matemática e linguística; em terceiro lugar, abordar-se-á as características da avaliação de línguas e sua possível contribuição com a avaliação da aprendizagem matemática; finalmente, serão redigidas algumas considerações finais.

Caracterizando a avaliação da aprendizagem

Dentre as ferramentas pedagógicas que compõem o arcabouço didático-instrumental docente, a avaliação da aprendizagem tem uma importância singular para a Educação Básica. Essa importância é destacada por Sant'Anna et al. (1998) pelo fato de a avaliação situar a instituição escolar – incluindo os processos de ensino e de aprendizagem – a partir de informações ponderadas sobre o percurso formativo desenvolvido (e em desenvolvimento) no campo educacional. Assim sendo, mesmo em consideração aos seus aspectos formal (objetivos explícitos e controlados) e informal (objetivos implícitos, de motivação intuitiva e julgamento subjetivo) (SANT'ANNA, 2010; BOAS, 2011; LIBÂNIO, 2013), a função da avaliação se destaca por seu propósito pedagógico.

O propósito da avaliação é definido por seus aspectos gerais e específicos que, respectivamente, com base em Sant'Anna et al. (1998), correspondem às funções integrativa (de unificação do grupo por compartilhamento de

iguais valores, ideias, ajustamento social etc.) e diferenciada (de formação das diferenças individuais). Em outras palavras, a finalidade geral da avaliação (função integrativa) fornece bases para o planejamento, possibilita a seleção e a classificação de pessoal, bem como ajusta políticas e práticas curriculares de maneira a dar coerência a um grupo. Em paralelo, as finalidades específicas da avaliação (função diferenciada) facilitam a ponderação do saber (diagnóstico), melhoram a aprendizagem e o ensino (controle), estabelecem situações individuais de aprendizagem e promovem o agrupamento de estudantes (classificação).

Ambas as funções são perceptíveis nas avaliações escolares, pois, grosso modo, enquanto a primeira lida com a formação de maneira global a segunda promove responsabilidades sociais diferenciadas nas pessoas. Dessas funções decorrem o que se conhece por modalidades de avaliação, ou tipos de avaliação, sendo as mais conhecidas a diagnóstica, a formativa e a somativa.

Derivada da função diagnóstica, a avaliação diagnóstica se caracteriza como sendo uma ação investigativa (LUCKESI, 2011) em ocorrência no início, no decorrer e ao final de um período letivo (LIBÂNIO, 2013). Para Libânio (2013) esse tipo de avaliação auxilia na identificação das fragilidades e progressos na aprendizagem dos discentes e nas práticas pedagógicas docentes com vistas ao cumprimento dos objetivos propostos. De maneira complementar à perspectiva sobre avaliação diagnóstica previamente exposta, Sant'Anna (1998, p. 183), argumenta que “[...] outra forma de diagnóstico é constatar interesses, possibilidades, necessidades etc., para individualizar o ensino numa mesma classe, ou localizar o aluno noutra classe mais ajustada a seus interesses, possibilidades etc.”.

Derivada da função de controle, para Sant'Anna et al. (1998), a avaliação formativa é motivada pela identificação de como o estudante aprende e em quais situações há um aprendizado mais favorável para ele. Ainda de acordo com o ponto de vista da autora e igualmente acordado por Boas (2011) e Libânio (2013), a avaliação formativa pode fazer com que os professores e seus estudantes assegurem “[...] o alcance de seus objetivos, desde que vislumbrem com clareza onde desejam chegar e o modo como fazê-lo” (SANT'ANNA et al., 1998, p. 184).

Decorrente da função de classificação, a avaliação somativa, também conhecida como avaliação classificatória ou tradicional, caracteriza-se como sendo “[...] um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos

ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos” (SANT’ANNA et al., 1998, p. 185). Em outras palavras, essa forma de avaliação certificativa seleciona e classifica, com base em um apanhado de dados quantificados, o desempenho dos estudantes.

Os três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – expressam as funções geral (de formação global) e específicas (de formação individualizada pelo foco diagnóstico, de controle e de classificação) que fundamentam a avaliação escolar. Essa caracterização da avaliação escolar também é amparada por força do sistemático trabalho docente em produzir e selecionar suas avaliações, o que, para Sant’Anna et al. (1998), pode ser demonstrado pelas etapas de uma avaliação. Por conseguinte, essas etapas estão divididas em quatro momentos.

A primeira etapa de uma avaliação se configura como aquela em que será determinado o que será avaliado. O foco desta etapa está nos conteúdos que motivam a elaboração de uma avaliação, fazendo com que o professor pense nos objetivos da avaliação. Nesse passo, será preciso formular os objetivos com base naquilo que se espera observar e que seja possível avaliar no comportamento dos estudantes (SANT’ANNA, et al. 1998) e, para tanto, faz-se imprescindível que o professor saiba o que avaliar considerando “[...] a aquisição pura e simples do conhecimento, habilidades, atitudes, interesses etc.” (SANT’ANNA et al., 1998, p. 191) pelos estudantes. Ou seja, será necessário que o professor defina o atributo a ser mensurado com base naquilo que é aprendido (ou no que está para ser assimilado).

Por sua vez, a segunda etapa de uma avaliação diz respeito ao estabelecimento das condições e dos critérios da avaliação, sendo estes compreendidos como “[...] indicadores da execução de um trabalho, que aceitamos porque nos mostram o êxito alcançado na operação” (SANT’ANNA et al., 1998, p. 191, destaque dos autores) e aqueles entendidos como a representação das “[...] situações em que o processo é realizado” (SANT’ANNA et al., 1998, p. 191). Salienta-se ainda que, após a aplicação da avaliação no decorrer do processo educacional, segundo Libânio (2013), esses objetivos pensados pelo professor são contrastados com os resultados de aprendizagem dos estudantes para se estimar possíveis dificuldades e a recondução da prática docente.

A terceira etapa da avaliação indica a seleção dos procedimentos e dos instrumentos da avaliação pelo professor. Essa escolha, no entanto, não é

aleatória, pois conforme discorrem Sant'Anna et al. (1998, p. 192) “[...] os objetivos, a natureza do atributo e os critérios pré-estabelecidos necessitam ser considerados para a tomada de decisões quanto a procedimentos e instrumentação“. Ou seja, a escolha dos meios e dos recursos de avaliação é motivada pelas etapas anteriores que dão suporte para o professor selecionar procedimentos e instrumentos coerentes com o objetivo, os critérios e o teor do que será avaliado.

Por último, mas não menos importante, a etapa quatro da avaliação faz menção à aferição de um resultado avaliativo embasado em grau (de 0-10) ou nível (de A-F) (SANT'ANNA et al., 1998, p. 192), funcionando como uma espécie de marcador a ser registrado para consulta, comparação e aferição de desenvolvimento no desempenho escolar dos estudantes.

Considerando-se a sua função, o seu tipo e as suas etapas, a avaliação é composta por um arcabouço teórico e estrutural que pode ser expandido para diferentes áreas do saber, como a matemática e o português. Porém, apesar de apresentarem um eixo didático comum, conforme apresentado nesta seção, não é possível avaliar as diferentes áreas do saber escolarizado da mesma maneira (SANT'ANNA et al., 1998), pois elas têm as suas especificidades. E é pensando nessa colocação e no objetivo principal proposto nesta pesquisa que, na seção seguinte, trataremos da relação entre a avaliação de línguas e a avaliação matemática.

Interseccionando a avaliação matemática e a de línguas

Implícitos na discussão previamente apresentada acerca da caracterização da avaliação da aprendizagem estão os elementos quantitativos e qualitativos de aferição de juízo de valor sobre o desempenho dos estudantes na avaliação escolar (LIBÂNIO, 2013). Em se tratando da educação brasileira, é atribuída maior atenção ao elemento qualitativo em relação ao quantitativo (BRASIL, 1996) em razão de aquele elemento fornecer maior subsídio interpretativo em relação ao desempenho em termos de ensino-aprendizagem tanto em matemática quanto em língua portuguesa.

Na medida em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) definem que a língua materna (o português) e a matemática estabelecem, juntas, uma relação de complementaridade de modo que “a linguagem matemática não funcione como um código indecifrável” (BRASIL, 1997, p. 46), está-se considerando os aspectos qualitativos não apenas em relação

ao desempenho dos estudantes, mas também atribuindo às atividades de matemática – incluindo aí a avaliação – o cuidado nos enunciados, em sua textualização, viabilizando uma interpretação coesa/coerente da linguagem matemática.

A preocupação com o aspecto qualitativo em relação à produção de avaliações e da relação destes instrumentos com a qualidade do desempenho escolar das crianças se configura como um aspecto inerente à prática docente no tocante ao ensino de matemática. Todavia, assim como identificável em qualquer política pública (FETZNER, 2014), limitações podem ser determinadas no que tange à relação português-matemática constante nos PCNs.

Essas limitações, conforme discute Fetzner (2014) ao tratar especificamente de políticas públicas sobre avaliação, acabam por (des)classificar e (des)qualificar instituições de educação, pessoas e saberes. Mesmo que de maneira não intencional (propositadamente pensada), as consequências descritas por Fetzner são perceptíveis nos PCNs de matemática ao reduzirem a discussão sobre os enunciados linguísticos componentes das atividades pedagógicas apenas à língua materna, assim, por exemplo, desprestigiando crianças, jovens e adultos imigrantes (bilíngues ou não) cuja língua materna não é o português.

Conforme discutido, a elaboração ou seleção de um instrumento de avaliação requer certos cuidados, pois, como apresentado anteriormente, esse recurso pedagógico tem suas especificidades (e consequências) político-pedagógica definidas seja no campo da matemática ou no da língua portuguesa. Todavia, em se tratando da perspectiva deste campo em relação àquele, certos cuidados precisam ser tomados para que algumas condições pertinentes à avaliação – como o que (conteúdo), o como (o instrumento) e o porquê (o objetivo/critério) avaliar – estejam de fato contemplando as demandas de ensino-aprendizagem. Esses cuidados giram em torno dos princípios (ou aspectos) da avaliação de línguas, incluindo além do português os demais idiomas falados Brasil afora.

Partindo da aproximação entre a matemática e a língua portuguesa reconhecida na legislação educacional brasileira, a seção seguinte tratará da caracterização da avaliação de línguas e de sua contribuição para a avaliação da aprendizagem matemática.

Perspectivando a avaliação de línguas a favor da avaliação da aprendizagem matemática

Também conhecidos como construtos, a depender do posicionamento teórico, os princípios avaliativos característicos da avaliação de línguas podem sofrer variações em termos de nomenclatura e definição. Dentre os elementos constituintes do conjunto de princípios que regem uma avaliação de línguas, aqueles comumente descritos pela literatura científica na área são: a praticidade, a confiabilidade, a validade, a autenticidade e o efeito retroativo. Servindo como pesos para balancear o que Shohamy (2001) denuncia como qualidades de (in)justiça diante do poder de controle das avaliações sobre as pessoas, todos esses construtos têm uma finalidade específica e se relacionam entre si, como pode ser constatado nos tópicos a seguir.

O primeiro construto componente da avaliação de línguas é denominado de praticidade (*Practicality*). Grosso modo, ele contempla o quão prática (exequível) uma avaliação pode ser. Além disso, esse construto leva em consideração a viabilidade de execução de uma avaliação em sala de aula e apresenta algumas características que orientam sua execução, são essas características conhecidas como:

- a. Custo (*Cost*) – faz menção aos custos relativos à produção e à aplicação de determinada avaliação pelo professor. Advém dessa colocação o seguinte questionamento: “O método de coleta de informação é financeiramente viável?” (GENESEE e UPSHUR, 2009, p. 57).
- b. Tempo de administração (*Administration time*) – referente ao tempo gasto para coletar informações por intermédio de determinado procedimento. Esse quesito suscita a seguinte pergunta: “O tempo da aula é suficiente para coletar informação usando este método [avaliativo]?” (GENESEE e UPSHUR, 2009, p. 57).
- c. Tempo de compilação (*Compilation time*) – faz menção ao tempo a ser gasto para interpretar os dados de uma avaliação e transformá-los em um resultado. Propõe-se a seguinte reflexão para se pensar o tempo de compilação: “Há tempo o bastante para pontuar e interpretar a informação [avaliada]?” (GENESEE e UPSHUR, 2009, p. 57).
- d. Qualificação do administrador (*Administrator qualifications*) – considera a capacitação do profissional em aplicar determinados tipos

de avaliação, requerendo formação espacial para realizá-la. Uma pergunta relacionada a esse ponto seria: “Estariam os professores qualificados para usar este método de coleta de informações?” (GENESEE e UPSHUR, 2009, p. 57).

- e. Aceitabilidade (*Acceptability*) – leva em consideração a aceitabilidade por parte dos sujeitos envolvidos na cultura escolar a respeito dos procedimentos avaliativos para coleta de informação adotados pelo professor. Decorre do pensamento previamente exposto a seguinte pergunta: “O método de coleta de informação é aceito pelos estudantes, pais e comunidade?” (GENESEE e UPSHUR, 2009, p. 57).

Outro construto atrelado à avaliação de línguas é intitulado de confiabilidade (*Reliability*). A confiabilidade tem o papel de amparar a avaliação de modo a direcionar sua realização de maneira sistemática e não flutuante (por um julgamento subjetivo) (GENESEE e UPSHUR, 2009), bem como pela adoção de um pensamento lógico de cunho matemático (probabilístico) (MCNAMARA e ROEVER, 2006; MCNAMARA, 2014) de identificação, adequação e prevenção de equívocos na medição do conhecimento (BACHMAN, 2014), tornando, assim, a avaliação mais confiável por maximizar o grau de mensuração a respeito do que realmente avaliar e obtendo-se resultados mais uniformes.

Bachman (2014) aponta para a dificuldade na identificação de fontes que levam a equívocos nos resultados – e nas interpretações – de uma avaliação, pois estas fontes podem ser, por exemplo, motivadas por fatores de ordem cognitiva, linguística, de gênero, de idade, de fundo étnico, de conhecimento sobre um assunto/tema, entre outras variáveis. Em outras palavras, ainda de acordo com o autor, a confiabilidade “[...] depende da nossa capacidade de distinguir os efeitos (nas pontuações dos testes) das habilidades que queremos medir dos efeitos de outros fatores” (BACHMAN, 2014, p. 163) que podem influenciar no julgamento do avaliador.

A confiabilidade é classificada em diferentes tipos, como segue:

- a. Confiabilidade do avaliador (*Rater reliability* ou *Assessor-related reliability*) – Esta subcategoria do construto de confiabilidade diz respeito às formas de flutuação (imprecisão) na aferição de interpretação sobre a informação coletada por quem avalia. Essa assertiva pode ser ilustrada com base em dois instrumentos de avaliação, um oral

e outro de múltipla escolha, levando o avaliador a ter mais de uma possível interpretação tendo em vista o percurso para se chegar a uma resposta considerada aceitável ou não, como, por exemplo, ao ser fornecida uma resposta direta e precisa no caso da prova de múltipla escolha (GENESEE e UPSHUR, 2009).

- b. Confiabilidade do estudante (*Object-related* ou *Personal-related reliability*) – Trata-se de quem se está coletando dada informação, pois, a depender do quando e do que será coletado, problemas imprevisíveis podem ocorrer e interferir na qualidade da informação avaliada. Destacam-se, por exemplo, o humor, a memória, a hora do dia, a fadiga, entre outras particularidades que afetam o comportamento dos estudantes, como consequência, seu desempenho em uma avaliação e a interpretação dos resultados observados pelo professor em um único instrumento avaliado. É, portanto, desejável que o professor avalie os estudantes em momentos e por meio de diferentes procedimentos (GENESEE e UPSHUR, 2009).
- c. Confiabilidade de instrumento (*Instrument-related reliability*) – Esta subcategoria do construto confiabilidade considera os instrumentos utilizados para a coleta de informações em uma avaliação como pertinentes. Genesee e Upshur (2009) citam um exemplo de como a confiabilidade de instrumento afeta o desempenho dos estudantes na medida em que, a depender de sua bagagem cultural, o estudante pode não se sentir à vontade para responder a uma avaliação oralmente diante de sua turma. Esse exemplo ilustra o quão importante a escolha de um instrumento avaliativo pode ser na qualidade de seu resultado, e de sua interpretação pelo professor.

O terceiro construto relacionado à avaliação de línguas é conhecido como validade (Validity). Para Genesee e Upsher (2009) a validade pode ser compreendida como a confluência entre aquilo que se quer conhecer (com base em critérios, objetivos) e aquilo que se obtém após a aplicação e interpretação dos resultados de uma avaliação, evitando, como aponta McNamara (2014), oposições, contrariedades avaliativas.

Esse construto, diferentemente da confiabilidade, está situado no campo do julgamento, da subjetividade de quem pensa a avaliação, sendo a ideia de validade gerada a partir das inferências feitas dos resultados dessas avaliações e não pelo instrumento em si (MCNAMARA e ROEVER,

2006). Logo, ele buscará mensurar exatamente o que pretende, sem considerar, para tanto, variáveis ou interferências não relacionadas à proposta da avaliação.

Apesar de não haver procedimentos avaliativos com validade perfeita (MCNAMARA, 2014), esse construto apresenta diferentes propriedades que medem diferentes características em uma avaliação a depender do interesse do avaliador. Com base nesses interesses, a validade pode ser classificada em:

- a. Validade de face (*Face validity*) – É pressuposta na avaliação, considerando-se aquilo que ela deveria medir, quando as expectativas de seus respondentes são atendidas por refletir suas reais habilidades (HUGHES, 2003; SCHLATTER et al., 2005), havendo uma identificação do aprendiz com a avaliação (BACHMAN, 2006). Além disso, sabe-se que a grande quantidade de estudantes em uma sala de aula inviabiliza uma adequação às necessidades individuais de todos eles em uma única avaliação, afetando, assim, de acordo com Genesee e Upshur (2009), a sua validade.
- b. Validade de critério (*Criterion-relatedness ou Concurrent validity*) – Ela enfoca na qualidade da informação decorrente de um mesmo critério (objetivo) pretendido ser alcançado ao final de duas avaliações distintas (GENESEEE e UPSHUR, 2009; LUCKESI, 2011) ou mais avaliações para se ponderar um resultado acurado (BACHMAN, 2006). A comparação entre os resultados de diferentes avaliações com iguais critérios pode contribuir para medir sua validade (SCHLATTER et al., 2005), pois resultados diferentes invalidam o critério de ambas as avaliações.
- c. Validade de conteúdo (*Content relevance ou Content validity*) – Ela se refere à relevância, bem como à pertinência da técnica e do conteúdo abordados por uma avaliação em relação ao que se pretende avaliar (os objetivos, os critérios) (SCHLATTER et al., 2005; GENESEEE e UPSHUR, 2009). Ela envolve a “[...] relevância do que os estudantes são esperados a fazer” (MCNAMARA, 2014, p. 50).
- d. Validade de construto (*Construct validity*) – Ela abrange qual e como um conhecimento será avaliado com base em determinada perspectiva teórica norteadora do julgamento docente (percepção teórica subjacente à prática do professor) diante do resultado obtido na avaliação (BACHMAN, 1990; SCHLATTER et al., 2005). Expresso de

outra maneira, nas palavras de Bachman (2006, p. 244-255), essa validade diz respeito à “[...] extensão em que o desempenho nos testes é consistente com as previsões que fazemos com base em uma teoria de habilidades”. Além disso, cabe salientar que ela se sobressai quando o professor não sabe ao certo a qualidade do conteúdo esperado em um resultado (validade de conteúdo), nem tem clareza (ou não tem bem definida uma ideia) sobre o critério e sua relação com o procedimento de avaliação (GENESEE e UPSHUR, 2009).

A autenticidade (*Authenticity*), o quarto construto da avaliação de línguas, relaciona-se à noção de que os instrumentos de avaliação e as condições para a sua aplicação sejam satisfatórios de modo a refletirem o uso do conhecimento avaliado na vida real (BACHMAN, 2006; MCNAMARA e ROEVER, 2006; MCNAMARA, 2014). Ou seja, quanto mais próximas as tarefas requeridas em uma avaliação forem das demandas de uso de um conhecimento na vida real, mais autêntica será essa avaliação.

Finalmente, o quinto construto, o efeito retroativo (*Washback* ou *Backwash effect*), segundo McNamara (2014) e Scaramucci (2004), diz respeito às consequências no ensino-aprendizagem (anterior e posteriormente à aplicação) de uma avaliação que, por sua vez, também refletem na própria avaliação, criando um círculo de influência mútua entre ensino-aprendizagem-avaliação. É dizer que essa mútua influência pode exercer um efeito positivo (ou não) quando o resultado da avaliação reflete o que foi ensinado nas aulas (BACHMAN, 2006), provendo professores e estudantes com um retorno sobre a qualidade de seus esforços educacionais a partir do feedback (retorno) e do impacto no ensino-aprendizagem com base na identificação de seus pontos fortes e fracos.

Diante das especificidades características de uma avaliação de línguas, é perceptível a relevância da qualidade das informações/respostas obtidas numa avaliação para fins de ponderação justa (ou adequada) sobre a aprendizagem (ou necessidades) dos estudantes e da prática docente mais do que a ater-se à escolha de um instrumento de avaliação para fins de atribuição de nota. E, para tanto, os princípios subjacentes a uma avaliação de línguas auxiliam nessa ponderação, com especial enfoque aos construtos de validade² e de confiabilidade.

2 A Aceitabilidade é também chamada de Validade de face (GENESEE e UPSHUR, 2009). Porém, por se tratarem de construtos diferentes e não haver um consenso sobre a aceitação desses

Os atributos administrativos de confiabilidade e os atributos de valor da validade superam os aspectos puramente práticos de uma avaliação, pois contribuem com a possibilidade de adequação e adaptação do instrumento de avaliação a certas condições contextualmente situadas de educação. Ressalta-se, contudo, maior destaque à validade, pois, conforme afirmam Genesee e Upshur (2009), sem ela a coleta de informações, em detrimento das demais características da avaliação, não faria sentido, ou seja, “sem validade, reunir informações é, na melhor das hipóteses, uma perda de tempo” (GENESEEE e UPSHUR, 2009, p. 57). Para mais, a validade viabiliza uma avaliação condizente com as demandas educacionais das crianças bilíngues dada a preocupação com a adequação em relação àquilo que se quer avaliar em relação a quem se está avaliando.

Defronte aos construtos de validade e confiabilidade, o professor de matemática pode repensar sua avaliação problematizando os aspectos linguísticos trabalhados durante suas aulas. Logo, a confluência entre esses construtos auxilia/contribui com novas formas de posicionamento docente diante da elaboração e seleção de instrumentos avaliativos em matemática pelo professor. Isso decorre da adoção desses construtos como suporte ao planejamento da avaliação da aprendizagem discente, acarretando na predição e tentativa de perceber com mais acurácia os possíveis requisitos linguísticos a serem utilizados no desenvolvimento de questões avaliativas em linguagem matemática de modo a facilitar a compreensão de seus enunciados.

A seção seguinte traz algumas considerações finais em relação à contribuição da perspectiva da avaliação de línguas para a avaliação da aprendizagem matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a interdependência entre linguagem verbal e matemática no desenvolvimento escolar de crianças bilíngues (YEH, 2017), a avaliação da aprendizagem matemática no Brasil se destaca pelo reconhecimento da “[...] forte relação entre a língua materna e a linguagem

construtos como sinônimos, optamos por eleger a validade de face enquanto aquele construto que representa a relevância e a utilidade de uma avaliação por do respondente de uma avaliação. Essa escolha é motivada pela ampla referência à validade de face, e não à aceitabilidade, nas obras literárias sobre avaliação de línguas.

matemática” (BRASIL, 1997, p. 45). Por esta razão, atribuir à avaliação matemática traços característicos dos critérios avaliativos de línguas pode ser considerada uma prática frutífera do ponto de vista da articulação entre critérios e valores a serem considerados durante a produção de avaliações submetidas às crianças bilíngues.

De modo geral, sabemos que os construtos da avaliação de línguas servem como propostas para balancear e potencializar as chances de sucesso de uma avaliação com vistas à adequação ao ensino e à aprendizagem. É pensando na dissociabilidade entre ensino-aprendizagem que chamamos a atenção para a relevância de não só se pensar no desempenho dos estudantes, mas também, e no caso desta pesquisa, na proposição da avaliação por parte do professor.

Assim sendo, a atenção voltada aos aspectos de confiabilidade e validade nas avaliações em matemática se mostra pertinente, pois ela viabiliza um trabalho de dupla rota pedagógica. Essa dupla rota resultante da consideração pelos construtos de confiabilidade e validade permite: a) primeiramente, aos professores reconsiderarem suas opções instrumentais no tocante à reformulação de enunciados ou mesmo no enfoque do trabalho com vocabulários específicos a serem utilizados em avaliações futuras em sala de aula; bem como, paralelamente, b) às crianças creditarem nas avaliações em matemática a oportunidade de pensarem com maior nitidez na linguagem matemática a partir da língua portuguesa, uma vez que elas obtêm em suas aulas maiores condições, por exemplo, de compreensão vocabular dos enunciados matemáticos.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Editora Oxford University Press, 2014.

ALEXANDRE, A. F. *Metodologia científica e educação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ANGELA, C. C. “A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só”: Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BIALYSTOK, E.; CUMMINS, J. Language, cognition, and education of bilingual children. In: BIALYSTOK, E. (Org.). Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 222-232.

BOAS, B. M. de F. V. Compreendendo a avaliação formativa. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (Org.). Avaliação Formativa: Práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011. p. 13-42.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FETZNER, A. R. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). Avaliação das aprendizagens – Sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-144.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. Classroom-Based Evaluation in Second Language Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HUGHES, A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Editora Cambridge University Press, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e Proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MASON, J. Qualitative research. Los Angeles: SAGE, 2013.

MCNAMARA, T. Language testing. New York: Oxford University Press, 2014.

_____; ROEVER, C. Language Testing: The Social Dimension. Michigan: Blackwell Publishing, 2006.

MOSCHKOVICH, J. Situated and Sociocultural Perspective on Bilingual Mathematics Learners. *Mathematical Thinking and Learning*, v. 22, n. 03, p. 189-212, 2002.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L. C.; TURRA, C. M. G. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? - Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 43, v. 02, p. 203-226, 2004.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. do N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, Valdir do Nascimento; NAUJORKS, J. da Costa.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). *A Redação no Contexto do Vestibular 2005 – A avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 11-35.

SHOHAMY, E. *The power of the tests – A critical perspective on the uses of language tests*. England: Editora Longman, 2001.

VENKATRAMAN, V.; SIONG, S. C.; CHEE, M.; ANSARI, D. Effect on Language Switching on Arithmetic: A bilingual fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n. 01, v. 18, p. 64-74, 2006.

YEH, C. Math is more than numbers: Beginning bilingual teachers' mathematics teaching practices and their opportunities to learn. *Journal of Urban Mathematics Education*, n. 02, v. 10, p. 106-139, 2017.

AVALIAÇÃO POR PARES: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA PÓS-GRADUAÇÃO

ÁRLLON CHAVES LIMA

Mestre do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), arllonlima@yahoo.com.br;

ANDREZA JACKSON DE VASCONCELOS

Mestra do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), andrezajacksonv@gmail.com.

RESUMO

Este artigo relata a experiência vivenciada em uma turma de Mestrado Profissional em Ensino, na qual foi utilizada a metodologia Avaliação por Pares como proposta de uma atividade da disciplina Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem. Para isso, a turma foi dividida em seis equipes para desenvolver duas metodologias ativas, sendo que três equipes ficaram responsáveis por aplicar a metodologia Aprendizagem por Pares e três, a Sala de Aula Invertida. Na aplicação da metodologia Aprendizagem por Pares, os discentes desempenharam os seguintes papéis em suas equipes: professores e alunos-avaliadores. A metodologia baseia-se nos estudos de Abreu e Rodrigues (2018), Matos (2013), Mendes (2005), Monteiro e Fragoso (2005) e Toledo e Lage (2013), com o objetivo de refletir sobre a relevância da aplicação da metodologia Avaliação por Pares na pós-graduação e suas contribuições para construção do conhecimento. Serão descritos os processos, as dinâmicas e as estratégias utilizadas na elaboração dos critérios avaliativos de duas equipes: *Ethos* e Super Metodológicas. Conclui-se que a Avaliação por Pares traz contribuições significativas ao aprendizado dos alunos, já que o trabalho e a avaliação em equipe oportunizaram a troca de experiências, saber ouvir a opinião do outro e respeitar a diversidade de pensamentos.

Palavras-chave: Ensino Superior, Metodologia ativa, Avaliação por Pares, Autonomia do aluno, Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação, no contexto atual, é vista como uma ferramenta importantíssima para muitos profissionais da área da Educação, que buscam o real objetivo de avaliar seus alunos, que deve ser sempre o de “ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar” (PINTO, 2002, p. 64).

Em vista disso, segundo Abreu e Rodrigues (2018), há a necessidade de utilização de referenciais que sejam claros no processo avaliativo, e que não se limitam apenas a verificação da aprendizagem por meio de conteúdos, atividades, provas e notas. Apesar de fazerem parte do processo, avaliar um aluno tendo como base somente esses referenciais, acaba tornando o processo avaliativo limitado e não formativo, pois este deve contemplar uma concepção mais ampla que envolve a formação de juízos e a análise de aspectos qualitativos, levando em consideração todo o crescimento do aluno durante o processo em que está sendo avaliado. Ainda de acordo com as autoras, a avaliação deve ser “compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem, pois é um instrumento essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo” (ABREU; RODRIGUES, 2018, p. 1).

Logo, avaliar não é uma tarefa fácil e por se tratar de um assunto altamente complexo, necessário que sempre haja um diálogo claro entre professores e alunos, assim como, deve integrar esses alunos e deixá-los serem participantes do processo avaliativo.

O processo avaliativo não tem sido nada fácil para seus atores. Essa constatação só vem reforçar a necessidade de refletirmos sobre o nosso fazer pedagógico no ensino superior. A complexidade que o tema envolve serve de justificativa e nos deixa um pouco aliviados, quando nos sentimos amarrados pelo sistema educacional e insatisfeitos com a nossa prática em sala de aula. (MENDES, 2005, p. 175).

Nesse sentido, se faz importante integrar esses alunos, como também, o trabalho avaliativo entre aluno-aluno no contexto da sala de aula, e para isso, existem metodologias que possibilitam essa integração e a participação ativa. A metodologia Avaliação por Pares coloca os alunos como atores e protagonistas do processo avaliativo, uma vez que assumem o papel de avaliadores do trabalho de seus colegas, ou pares, tornando-se responsáveis

por estabelecer critérios para desenvolver esse processo. Essa metodologia também permite que o aluno aprenda a avaliar o seu próprio trabalho, tenha uma melhor compreensão dos seus acertos e erros e possibilita o desenvolvimento de hábitos, capacidades, autonomia, reflexão e criticidade (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005), e o professor nesta circunstância, tem o papel de facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo objetiva descrever a experiência de uma atividade proposta no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), ocorrida durante a disciplina Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem, em que duas equipes aplicaram a metodologia ativa Avaliação por Pares como proposta de ensino e aprendizagem para avaliar outras duas equipes que ministraram uma aula utilizando a metodologia Aprendizagem por Pares.

METODOLOGIA

São muitos os fatores acerca da avaliação e de como realizá-la. Mas aos poucos, mudanças significativas vêm acontecendo no Ensino Superior em relação às formas de aplicação e dos critérios avaliativos. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), define que a verificação do rendimento escolar observará cinco critérios, dentre eles: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Considerando especificamente o ensino superior brasileiro, diversas reformas e mudanças vêm acontecendo na área da avaliação: novas legislações, maior uso de avaliação formativa, novas práticas avaliativas (exemplos: portfólio, avaliação feita pelos colegas, autoavaliação), novos formatos de cursos e de Instituições de Ensino Superior (IES), novas exigências do mercado, entre outras (MATOS *et al.*, 2013, p. 175).

Para que seja possível a realização de uma avaliação formativa, que realmente auxilie a aprendizagem do aluno e, o leve a se desenvolver, faz-se necessário a utilização de metodologias que possibilitem tal objetivo. Sendo assim, a Avaliação por Pares torna-se uma excelente opção, por se tratar de

ferramenta inovadora de ensino que proporciona aos alunos tornarem-se protagonistas do seu processo de aprendizagem. Essa metodologia ativa consiste na avaliação entre pares que para se desenvolver precisa que os discentes se apropriem do conteúdo e/ou atividade a ser realizada, estudem e façam pesquisas dos assuntos que serão abordados, para então criar critérios avaliativos que sejam coerentes, claros e significativos. Esse processo viabiliza o desenvolvimento de habilidades como a criticidade, reflexão e autorreflexão, e conseqüentemente, potencialize o aprendizado.

A Avaliação por Pares ainda permite trabalhar outros aspectos importantes, como: a interação, o trabalho colaborativo, o cuidado e a ponderação ao avaliar o outro, fazendo com que os alunos se sintam verdadeiramente responsáveis, com autonomia para tomadas de decisões de maneira consciente que contribuam para a construção da sua própria aprendizagem. Desta forma, essa metodologia ativa surge como uma forma de integrar os alunos ao processo avaliativo, visto que “esta partilha de experiências (aluno-aluno), permite aos mesmos, maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das aprendizagens, assim como permite uma melhor compreensão do erro” (PINTO, 1994 *apud* MONTEIRO; FRAGOSO, 2005, p. 906), pois a aceitação sobre a crítica construtiva do colega faz com que percebam seus erros e acertos, possibilitando uma autocorreção futura e provavelmente uma maior aprendizagem sobre o trabalho realizado.

Para a experiência relatada neste artigo, analisou-se a aplicação da metodologia Avaliação por Pares (em inglês *Peer Instruction*), criada durante os anos 90 por Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard, que tem como objetivo o “entendimento e aplicabilidade dos conceitos, valendo-se da discussão entre os alunos” (TOLEDO; LAGE, 2013, p. 376).

Desse modo, a metodologia baseia-se em alguns passos que inicia com a disponibilização do material da aula pelo professor e a leitura prévia dos alunos. Em sala de aula, há uma explanação rápida da temática pelo professor, seguida da aplicação de um teste (*concept test*), em que as questões são respondidas individualmente, para isso, o professor utiliza-se de ferramentas tecnológicas para que os alunos não tenham conhecimento das respostas dos outros e para computar os dados. Nesse momento, depois de obter a porcentagem de acertos e erros da turma, a aula pode tomar três rumos diferentes: se o número de acertos for abaixo de 30%, o professor deverá repetir a explicação do conteúdo de forma diferente da explanação inicial; se houver acertos entre 30% e 70%, são formados grupos para a discussão das questões; e se os acertos forem superior a 70%, o professor faz

uma breve abordagem sobre o tema e passa para outra questão ou assunto (PALHARINI, 2013).

A experiência aqui relatada trata-se da aplicação da metodologia “Avaliação por Pares”, ocorrida no âmbito de um curso de Mestrado Profissional. A atividade “Uso de Metodologias Ativas e suas respectivas Avaliações por Pares”, que tinha como proposta fazer com que os mestrandos pudessem, na prática, vivenciar três metodologias ativas.

Para isso, a turma foi dividida em seis equipes em que três tinham que aplicar uma breve aula com duração de 30 minutos, a metodologia Sala de Aula Invertida e as outras três, a Aprendizagem por Pares com 40 minutos de duração. No caso da metodologia Avaliação por Pares, esta foi experimentada por todos, pois as equipes realizaram avaliação mútua em que cada equipe de Sala de Aula Invertida avaliou uma equipe de Aprendizagem por Pares e vice-versa, de modo que quando uma equipe estava executando uma metodologia, a outra estava na condição de aluno e avaliador.

Para a avaliação, as equipes que estavam na posição de alunos-avaliadores ficaram livres para estabelecer previamente a forma, os critérios e criassem um instrumento que julgassem mais adequado para observação da aula, mas precisavam ser justos e pertinentes com a escolha desses critérios; remeter a pontos abordados nas exposições das equipes, fazendo um diálogo entre teoria e prática; ter polidez e clareza na explicitação da avaliação; além de levar em conta a participação ativa de todos os integrantes da equipe e criatividade na apresentação da avaliação que foi feita em uma aula posterior.

Neste artigo, apresentaremos a seguir a experiência de Avaliação por Pares de duas equipes: *Ethos* e Super Metodológicas, que aplicaram a metodologia ativa Sala de Aula Invertida, e por isso, realizaram a avaliação das equipes Ursinhos Carinhosos e Pensare, que executaram a Aprendizagem por Pares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, apresentaremos a seguir a experiência de Avaliação por Pares de duas equipes: *Ethos* e Super Metodológicas, que aplicaram a metodologia ativa Sala de Aula Invertida, e por isso, realizaram a avaliação das equipes Ursinhos Carinhosos e Pensare, que executaram a Aprendizagem por Pares.

Equipe *Ethos*

A Equipe *Ethos* foi composta por três integrantes de áreas distintas de formação: Licenciatura em Computação, Enfermagem e Pedagogia. A atividade propunha que os mestrandos deveriam escolher temas distintos de sua atuação profissional para aplicação das metodologias. A escolha do nome e a identidade visual (Figura 1) da Equipe *Ethos* baseou-se no tema escolhido para aplicação da metodologia Sala de Aula Invertida, na qual trabalhou um tema transversal muito importante para formação humana: a Ética. Desse modo, *Ethos* significa no grego “caráter moral”, entre outros atributos.

Figura 1 - Identidade visual criada pela Equipe *Ethos*.



Fonte: Equipe *Ethos*. Abril, 2018.

Para aplicação da metodologia Avaliação por Pares, a Equipe *Ethos* foi sorteada para avaliar a Equipe Ursinhos Carinhosos que desenvolveram a Aprendizagem por Pares com o tema “Mapas conceituais e aprendizagem Significativa” de Marco Moreira (2012) e “A utilização de mapas conceituais na construção de conceitos matemáticos em um curso de Licenciatura em Matemática” de Alexandre Zocolotti, Maria Auxiliadora Paiva e Rony Freitas (2006), e para a aplicação do teste conceitual utilizaram o site chamado *Socrative*.

O método de avaliação criada pela Equipe *Ethos*, se firmou em cinco etapas com o objetivo de diagnosticar possíveis não conformidades no

planejamento e execução da metodologia aplicada pela equipe avaliada. A partir do *feedback*, a proposta da *Ethos* foi oportunizar reflexões e valorizar o processo de aprendizagem, ressaltando os pontos positivos e identificando pontos de fragilidade, dando sugestões para fortalecimento do que precisava ser melhorado.

A primeira etapa foi a criação dos critérios de avaliação. Feita por meio da busca de referências, procurou-se, realizar pesquisas sobre Avaliação e Aprendizagem por Pares, para uma melhor apropriação sobre em que consistem essas metodologias. Com a finalidade de avaliar de maneira detalhada, a equipe criou um instrumento avaliativo (Figura 2) com as seguintes dimensões: planejamento e execução da metodologia em sala da equipe avaliada. E para cada dimensão, critérios específicos foram criados.

Figura 2 - Instrumento avaliativo criado pela Equipe *Ethos*, dimensão planejamento.



Fonte: Equipe *Ethos*. Abril, 2018.

Na dimensão planejamento, determinou-se os seguintes critérios: material enviado com antecedência; tempo suficiente para leitura do material; textos adequados para aula (sobre mapas conceituais); estratégias para motivar o estudo prévio do texto; e orientação com clareza sobre o estudo do material disponibilizado. Na segunda dimensão, execução da metodologia, levou-se em consideração: apresentação da equipe e explanação dos conceitos de maneira adequada; exposição das questões conceituais de maneira clara e coesa; perguntas com grau de complexidade, úteis e apropriadas ao

nível de conhecimento da turma (através dos materiais enviados); instrumento utilizado para aplicação do testes; se todos os discentes conseguiram informar suas respostas; as estratégias de execução para atingir o objetivo proposto; e comprimento de todas a etapas da metodologia Aprendizagem por Pares.

A segunda etapa consistiu na avaliação do desenvolvimento da metodologia executada pela equipe avaliada. A Equipe *Ethos* procedeu à avaliação enquanto aluno e avaliador, levando em consideração os critérios elaborados antecipadamente e todos os passos que perpassam a aplicação e condução da metodologia ativa.

Como estratégia para uma melhor avaliação, a terceira etapa foi a elaboração de alguns critérios para que a Equipe Ursinhos Carinhosos pudesse se autoavaliar (Figura 3). O critérios utilizados foram: Responsabilidade com a tarefa; Contribuição com o grupo (Ideias, esclarecimentos, confecção de materiais); Tempo dedicado a leituras e pesquisas individuais; O papel assumido no grupo; e Aprendizado em relação à prática de Aprendizagem por Pares.

A autoavaliação permite que os próprios alunos avaliem o seu desempenho e ao realizá-la, possam refletir sobre seus erros e acertos. O ato de se autoavaliar amplia o olhar sobre a própria prática e o um olhar mais profundo de si mesmo e de sua atuação. Sendo assim, o olhar da equipe avaliada permitiu a Equipe *Ethos* uma melhor avaliação.

Figura 3 - Instrumento de auto-avaliação criado pela Equipe *Ethos*.



FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

EQUIPE ETHOS

CRITÉRIOS AUTO-AVALIAÇÃO

- Responsabilidade com a tarefa
- Contribuição com o grupo (ideias, esclarecimentos, confecção de materiais)
- Tempo dedicado a leituras e pesquisas individuais
- Que papel você assumiu no grupo?
- Meu aprendizado em relação à prática de Aprendizagem por pares

Fonte: Equipe *Ethos*. Abril, 2018.

A sistematização de todas as estratégias criada pela Equipe *Ethos* contemplou a quarta etapa. Cada integrante ficou responsável por prender o instrumento avaliativo com o seu olhar durante a execução da equipe avaliada. Após a avaliação, ainda em sala, os integrantes reuniram todas as informações e discutiram entre si o que iria prevalecer e o que não iria determinando uma única avaliação na perspectiva de todos.

Depois das reflexões e em busca de uma avaliação que atendesse ao propósito da metodologia Avaliação por Pares, chegou-se a quinta e última etapa: a apresentação da avaliação e dos resultados, para que todos – alunos e professores – visualizassem os pontos de adequação na aplicação da metodologia, com a finalidade de juntos aprimorarem seu conhecimento. Sendo assim, a equipe optou por fazer uma avaliação formativa, na qual, forneceu aos alunos avaliados o *feedback*, identificando suas falhas e aspectos que devem ser modificados, além da possibilidade de solução para possíveis falhas na aprendizagem.

Para construirmos a avaliação formativa o nosso trabalho não pode se reduzir a uma verificação como produto final da aprendizagem, ela precisa acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente em dias previamente estabelecidos (MENDES, 2005, p.02).

Nesse sentido, não houve a atribuição de uma nota, mas uma avaliação geral e sugestões para futuras aplicações da metodologia, considerando-se todo o processo e não apenas aspectos específicos, contribuindo para reflexões sobre os métodos de avaliação e desenvolvimento dos alunos.

Equipe Super Metodológicas

A Equipe Super Metodológicas era composta por três integrantes de áreas distintas de formação: Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Pedagogia e Sistemas de Informação. Para tal atividade, as equipes que iriam aplicar a metodologia Aprendizagem por Pares, deveriam trabalhar assuntos distintos de sua atuação profissional a partir da temática Mapa Conceitual, na qual tinham que pesquisar referências por meio das quais pudessem abordar o conceito de mapa conceitual, bem como apontar alguma experiência de utilização desses mapas em qualquer área do conhecimento.

Portanto, a Equipe Super Metodológicas foi sorteada para avaliar a Equipe Pensare que escolheu para a atividade o artigo “O uso de mapas conceituais no curso superior de Administração de Empresas: um estímulo à aprendizagem significativa e à prática transdisciplinar” de Alberto Alvarães

(2008), e para a aplicação do teste conceitual utilizaram o aplicativo para *smartphones* chamado de *Plickers*, que consiste em uma aplicação que permite realizar questionários de múltipla escolha, apresentá-los aos alunos e obter os resultados individuais em tempo real.

A escolha do nome e identidade visual da Equipe Super Metodológicas (Figura 4) se deu pelas integrantes serem um trio de mulheres e por escolherem trabalhar com a temática de super-heróis para trazer criatividade e ludicidade ao momento avaliativo.

Figura 4 - Identidade visual criada pela Equipe Super Metodológicas.



Fonte: Equipe Super Metodológicas. Abril, 2018.

Para aplicação da metodologia Avaliação por Pares, a Equipe Super Metodológicas criou um instrumento avaliativo, que foi elaborado a partir de reuniões para determinação dos critérios e métodos a serem utilizados para observação da aula. Desta maneira, a Equipe Super Metodológicas se preocupou em realizar uma avaliação que apontasse o que precisava ser melhorado por meio de sugestões, e também que destacasse os acertos e avanços, o que possibilitou que a Equipe Pensare refletisse as colocações da equipe e pensasse sobre o trabalho que foi desenvolvido.

Por meio de referências bibliográficas estudadas em sala de aula, além de outras complementares, decidiu-se criar um instrumento avaliativo (Figura 5) em que apresentasse de forma clara e didática os critérios estabelecidos para a avaliação e os conceitos que seriam atribuídos com suas justificativas. Os conceitos escolhidos também foram criados com a temática

proposta pela equipe, sendo denominados com nomes de super poderes: Invisibilidade - significava que o aprendizado foi completamente invisível, ou seja, não atingiu o objetivo de ensino e aprendizagem; Campo de Força - a metodologia não foi capaz de quebrar as barreiras de aprendizagem, isto é, não foi bem aplicada e os alunos não tiveram uma boa evolução; Telepatia - a metodologia foi eficaz, pois a equipe leu os pensamentos dos alunos ao provocar discussões esclarecedoras, o que permitiu a compreensão do conteúdo; e Magia - a equipe teve uma habilidade sobrenatural ao aplicar a metodologia, o que possibilitou ganhos significativos ao aprendizado dos alunos.

Figura 5 - Instrumento avaliativo criado pela Equipe Super Metodológicas



EQUIPE SUPER METODOLÓGICAS
ADRIANA BARRIOS - ANDREZA JACKSON - MAYARA OLIVEIRA

FICHA AVALIATIVA
APRENDIZAGEM POR PARES
Equipe Avaliada: PENSARE

ROTEIRO DA AVALIAÇÃO

Capacidade de observação, análise e persistência, estes foram os ingredientes escolhidos para criar as avaliadoras perfeitas, mas houve o acréscimo de um ingrediente extra na mistura, o elemento metodologias ativas, e assim nasceram as Super Metodológicas. Usando seus ultra poderes metodológicos, Adriana, Andrezza e Mayara, tem dedicado sua trajetória acadêmica combatendo o ensino tradicional e a educação opressora. Sendo assim, para avaliar a metodologia aprendizagem por pares, aplicada pelo Grupo Pensare, decidimos avaliar três momentos: antes, durante e conclusão da aula, baseando-se em três dimensões, cada uma com critérios específicos, apresentados a seguir.

ANTES DA AULA

1ª Dimensão: Estudo prévio

Estratégia criada para o envio do material pedagógico para os alunos: avaliar se a estratégia contemplou todos os alunos da sala de aula, se todos receberam o material e qual recurso utilizado para o envio.

Tempo para disponibilização do material pedagógico: considerar o tempo de envio do material aos alunos, se o prazo foi suficiente para a leitura.

Linguagem e clareza do conteúdo: analisar se a linguagem do material pedagógico é clara e objetiva, possibilitando criar um banco de questões complexas.

Qualidade e diversidade do material pedagógico: avaliar quais materiais pedagógicos foram disponibilizados (texto, vídeo, áudio, entre outros) e se estes tinham qualidade (contabilidade, aparência, boa definição de áudio e vídeo).

DURANTE A AULA

2ª Dimensão: Aplicação da metodologia

Explicação inicial do conteúdo para apresentação dos conceitos: avaliar se os conceitos do conteúdo foram revisados de forma clara e objetiva.

Tempo de explicação: Considerar se o tempo foi suficiente para a explicação inicial.

Aplicação do teste conceitual: avaliar se as perguntas do teste são complexas e úteis à compreensão do conteúdo.

Estratégia ou tecnologia utilizada pelos alunos para responderem o teste: verificar se a estratégia utilizada foi criativa e de fácil manuseio por parte dos alunos.

Estratégia ou tecnologia utilizada para conferir as respostas da turma: verificar se a estratégia utilizada permitiu a catalogação das respostas e se foi possível fazer contagem individual e coletiva, além da agilidade do processo.

Discussão sobre as questões: avaliar se o debate feito após as respostas individuais, contribuiu para o entendimento dos alunos e melhorou o rendimento com a reaplicação das questões.

Redefinição da aula: considerar, caso o número de acertos for menor que 50%, se a nova explicação foi diferente da primeira e se contribuiu para o entendimento dos alunos. No caso de acertos entre 30% e 70%, se houve a formação de pares e se a equipe provocou a discussão. No caso de mais de 70%, avaliar se foi sugerido um novo tópico ou tema.

Agilidade na estratégia para formação das duplas: avaliar se a estratégia de formação das duplas não demandou muito tempo e nem afeto no período da discussão entre pares.

Tempo da discussão entre pares: considerar se o tempo foi suficiente para discussão entre os alunos.

CONCLUSÃO DA AULA

3ª Dimensão: Feedback

Apresentação e explicação das respostas: avaliar se ao fim da aplicação da metodologia, a equipe apresentou para os estudantes o resultado geral do teste conceitual e se foi comentado quais eram as respostas corretas e explicação das mesmas.



CONCEITOS

CONCEITO INVISIBILIDADE
Corresponde ao conceito INSUFICIENTE. Significa que o aprendizado foi completamente invisível, ou seja, não atingiu o objetivo de ensino-aprendizagem.

CONCEITO CAMPO DE FORÇA
Representa o conceito REGULAR, ou seja, significa que a metodologia não foi capaz de quebrar as barreiras de aprendizagem. A metodologia não foi bem aplicada e os alunos não tiveram uma boa evolução.

CONCEITO TELEPATIA
Símbolo o conceito BOA. A metodologia foi eficaz, pois a equipe leu os pensamentos dos alunos ao provocar discussões esclarecedoras, o que permitiu a compreensão do conteúdo.

CONCEITO MAGIA
Corresponde ao conceito EXCELENTE, ou seja, a equipe teve uma habilidade sobrenatural ao aplicar a metodologia, o que possibilitou ganhos significativos ao aprendizado dos alunos.

Fonte: Equipe Super Metodológicas. Abril, 2018.

Nesse instrumento avaliativo foram apontadas três dimensões: estudo prévio, aplicação da metodologia e *feedback*. Na primeira dimensão, os critérios escolhidos foram: estratégia criada para o envio do material pedagógico para os alunos; tempo de disponibilização desse material; linguagem e clareza do conteúdo; qualidade e diversidade do material. Na segunda dimensão, avaliou-se: explanação inicial do conteúdo para apresentação dos conceitos; tempo de explanação; aplicação do teste conceitual; estratégia ou tecnologia utilizada pelos alunos para responderem o teste e conferência das respostas da turma; discussão sobre as questões; redefinição da aula; agilidade da estratégia para a formação dos grupos; e tempo de discussão entre pares. E da terceira e última dimensão: apresentação e explanação das respostas.

No dia da aula de aplicação da Aprendizagem por Pares, feita pela Equipe Pensare, a Equipe Super Metodológicas participou como alunas e avaliadoras. Munidas do instrumento avaliativo, observaram o desenvolvimento da atividade, atribuíram seus conceitos de forma individual e em uma reunião posterior, discutiram as avaliações e chegaram a um consenso dos conceitos finais, desenvolveram então um relatório a ser entregue para a equipe avaliada e as professoras da disciplina.

Para o dia da apresentação da avaliação, a equipe criou uma vinheta (Figura 6) inspirada na abertura do desenho animado *As Meninas Super Poderosas* e no *meme* Deus me Criando. A apresentação foi feita sem a utilização de recurso tecnológico, com o objetivo de mostrar que a apresentação também pode ser criativa utilizando recursos simples e *offline*. Então, foi feito uma espécie de “bloco de notas gigante”, impresso em tamanho A3, com o resultado da avaliação, e a equipe expôs oralmente a análise para a turma e professoras, justificando cada critério avaliado.

Figura 6 - Vinheta criada para apresentação da Avaliação por Pares.



Fonte: Equipe Super Metodológicas. Abril, 2018. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jH5tJ_XbthQ>

Apesar da atribuição de conceitos para avaliação, que teve como proposta identificar os pontos que precisavam ser melhorados e os que atenderam ou ultrapassaram as expectativas, a Equipe Super Metodológicas também preocupou-se em realizar uma avaliação formativa fornecendo um *feedback* sobre a atividade, a fim de propiciar subsídios para que a Equipe Pensare pudesse fazer uma autoavaliação sobre o seu aprendizado, e contribuir para ações pedagógicas futuras das integrantes da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) propõe a utilização de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem criativas e inovadoras para o desenvolvimento de processos e produtos educacionais. E nessa perspectiva, os mestrados são levados a grandes desafios, de maneira a provocar uma quebra de realidade e reconstrução de seus conhecimentos em busca de novas possibilidades diferentes dos métodos tradicionais que vivenciaram durante toda sua trajetória acadêmica.

A disciplina Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem ministrada por duas professoras do Programa, proporcionou grandes experiências por meio de atividades que possibilitaram a experimentação e apropriação de metodologias ativas. A aplicação da Avaliação por Pares fez com que os discentes pudessem ter uma melhor compreensão do processo de avaliação aluno-aluno e sobre o que estavam avaliando.

Este momento representou para os alunos a primeira vivência e aplicação com esta metodologia em sala de aula. De fato, ao serem colocados como avaliadores nesse processo, várias reflexões e embates possibilitaram uma maior valorização desse momento de avaliação, pois descobriu-se as grandes dificuldades em avaliar outros colegas, devendo ter responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado e o cuidado em estabelecer critérios claros e os mais justos possíveis para alcançar de forma colaborativa a construção do conhecimento.

O *feedback* é um instrumento que utilizado para fins pedagógicos, pode contribuir positivamente no ensino e aprendizado. Nesse sentido, as equipes avaliadoras ao darem retorno das suas análises, forneceram um diagnóstico com informações e sugestões para um melhor desempenho das equipes avaliadas em futuras aplicações. Esse exercício vivenciado pelos discentes, em se colocarem enquanto avaliadores, proporcionou a possibilidade de

autonomia entre os integrantes das equipes acerca da construção dos instrumentos e critérios avaliativos, assim como a condução e a apresentação da avaliação.

A dificuldade em avaliar o outro se depara com a influência da subjetividade nas tomadas de ações. As relações interpessoais não devem ser quesito e nem serem colocadas durante esse processo avaliativo, visto que prejudica o crescimento do outro ao se omitir pontos que precisam ser melhorados e que são importantes para sua formação. Por fim, acreditasse que esse processo avaliativo traz contribuições significativas ao aprendizado dos alunos, já que o trabalho e a avaliação em equipe proporcionaram a troca de experiências, saber ouvir a opinião do outro e respeitar a diversidade de pensamentos que se convergem em um único propósito: o crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana; RODRIGUES, Judite, 2018. **A avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-avaliacao-aprendizagem-no-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.860/01 de 09/07/2001, regulamenta o art. 24 da Lei 9.394/96 de 20/12/1996**. Publicado no Diário Oficial da União de 16/05/2018.

MATOS; Daniel *et al.* **Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, 2013.

MENDES, Olenir. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: **VEIGA, Ilma; NAVES, Marisa (Orgs.)**. Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 175-197, 2005.

MONTEIRO, Vera; FRAGOSO, Rodrigo. Avaliação entre Pares. In: VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2005. Braga. **Anais...** Braga: Universidade de Minho, p. 905-914, 2005.

PALHARINI, Cristiano. **Peer Instruction**: uma metodologia ativa para o processo de ensino e aprendizagem, 2018. Disponível em: <<https://cristianopalharini.wordpress.com/2018/07/25/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 16 set. 2018.

PINTO, J. **A Avaliação Formal no 1º Ciclo do Ensino Básico**: Uma Construção Social. (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho, 2002.

TOLEDO, Luiza; LAGE, Fernanda. O Peer Instruction e as metodologias ativas de aprendizagem: relatos de uma experiência no curso de Direito. In: XXII Encontro Nacional do COPENDI, 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Nove de Julho, p. 375-390, 2013.

AVALIAÇÃO: O QUE DIZER DESSE PROCESSO IMPRESINDÍVEL NA EDUCAÇÃO?

WILK FELIPE VITORINO

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em: Docência do Ensino Médio, Técnico e Superior pela Faculdade de Empreendedorismo e Ciências Humanas - FAECH (2021); Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Integrada de Brasília - FABRAS (2021) e Metodologia do Ensino de Biologia e Química pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2017). Graduado em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim - FABEJA-PE, professorwilkfelipe@gmail.com.

RESUMO

Avaliar é: Determinar a valia ou valor de (Ferreira, 2004). Remetendo ao processo educacional, esse significado é muito interessante, pois se dará valor a tudo aquilo que o aluno produziu em um determinado intervalo de tempo. O aluno, em uma avaliação, deve ser levado a pensar, a buscar novos recursos, com finalidade de chegar a um denominador comum e atingir o conhecimento, sendo que o professor é parte fundamental na avaliação. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar e caracterizar os métodos avaliativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um bom processo avaliativo depende dos três principais tipos de avaliação existentes, sendo elas: a diagnóstica, que é feita quando o aluno chega à escola, geralmente no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, podendo ser feita de forma individual ou em conjunto; a formativa, que permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e respondendo às características de cada um deles, podendo ser realizada periodicamente e diariamente, ao rever cadernos, o dever de casa e participação; e a somativa, uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final, podendo ser utilizados dados obtidos na avaliação formativa como forma de resultados. Conclui-se então, a relevância dos métodos avaliativos ao longo de um processo educativo, bem como a sua contribuição para o ensino aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem. Metodologias de Ensino. Tipos de Avaliação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de avaliação utilizado nas escolas, com o propósito de verificar sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo é realizar uma revisão da literatura, que trata do histórico da avaliação no Brasil; o segundo, fazer uma reflexão sobre o dilema da avaliação, aplicado aos três principais métodos de avaliação existentes; e o terceiro, estudar a avaliação como um instrumento de construção do conhecimento na relação ensino-aprendizagem. O termo avaliação vai muito além de uma prova com questões abertas e fechadas. Avaliar é um método para adquirir e processar evidências necessárias para melhorar a aprendizagem do aluno, um instrumento de prática educativa que permite estabelecer a eficácia das várias intervenções do professor, ajuda a esclarecer quais são as metas e os objetivos mais importantes da educação e determinar o grau em que os alunos evoluem para atingi-los (ZANON & FREITAS, 2007).

A avaliação é como um instrumento de comunicação que deve estar voltado para o levantamento das dificuldades dos discentes, a correção de rumos, a reformulação de procedimentos didáticos – pedagógicos e de objetivos e metas, de modo a facilitar a construção dos conceitos na aula. É um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem e exerce forte influência sobre o que os professores ensinam, sobre o que os alunos estudam e sobre o que aprendem (ROMÃO, 2005; QUINQUER, 2003). O professor deve trabalhar na construção do conhecimento, entendendo conhecimento como representação social e não como uma descrição de elementos sociais. Durante sua formação acadêmica, o aluno deve ser um pensador, questionador e não mero repetidor de informações passadas a eles (MASETTO, 1997; MORETTO, 2007).

O aluno, em uma avaliação, deve ser levado a pensar, a buscar novos recursos com finalidade de chegar a um denominador comum e atingir o conhecimento. Esse conhecimento não é apenas uma reprodução de informações e sim do significado que o aluno deu às informações que passaram a ele e como ele vai aplicá-lo no seu cotidiano (CASTRO & CARVALHO, 2006). Os alunos os quais os professores avaliam de forma consistente e frequente, obtêm melhores resultados (OLIVEIRA & CHADWIK, 2007)

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação é vista como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno de forma isolada, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas durante o processo. Professores, alunos e pais, devem entender avaliação como meio de informar sobre os progressos realizados e êxitos alcançados no âmbito acadêmico (BALLESTER *et al*, 2003; ZABALA, 1998). Os professores são os principais mediadores na elaboração do conceito de avaliação na mente dos alunos, incluindo também a sociedade como um todo. Porém, se não houver elaboração desse conceito, será formada uma ideia errônea do termo avaliação por parte desses alunos.

Segundo Castro e Carvalho (2006), os professores devem adotar uma postura em relação aos resultados da avaliação atribuindo aos alunos ou ao ensino os respectivos resultados, sejam eles negativos ou positivos, e isso dependerá integralmente de suas concepções pedagógicas. O professor deve preparar instrumentos que sejam coerentes com os objetivos propostos em seu planejamento curricular, podem utilizar instrumentos e recursos similares, porém de modos variados (ESTEBAN 2006; KRASILCHIK 2008). Ao trabalhar com avaliação, os professores e a direção escolar devem estar cientes da existência dos três tipos de avaliações, pois são eles que irão garantir sucesso em um processo avaliativo, trata-se de uma avaliação diagnóstica, uma avaliação formativa e uma avaliação somativa.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Conhecer o aluno, seus gostos, seus hábitos e suas preferências, é o princípio base da avaliação diagnóstica. Dessa forma, assegura-se que o aluno esteja na turma correta e que o curso encontre-se no nível adequado a ele. Nesta avaliação busca-se conhecer ideias e conhecimentos prévios do aluno (MASETTO, 1997). Uma avaliação diagnóstica pode ser feita por meio de vários instrumentos, como questionários, contendo questões abertas e fechadas, entrevistas, pautas de observação e outros instrumentos escolhidos pelo professor e pela escola. Quando esta avaliação faz referência a um conjunto, ou seja, um grupo classe dá-se o nome de prognose; quando é diferenciada, na qual cada aluno é analisado individualmente, dá-se o nome de diagnose (BALLESTER *et al*, 2003).

Esta avaliação é feita quando o aluno chega à escola, em geral no início do ano, seja de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Mas é importante ressaltar que a avaliação diagnóstica pode ser refeita em qualquer momento pelo professor ou pela escola, uma vez que forem detectados problemas graves de aprendizagem, motivação ou adaptação à turma em que o aluno está inserido (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007).

Segundo Haydt (2007), a partir de uma avaliação diagnóstica o docente constata se os seus alunos estão ou não preparados, se possuem domínio de pré-requisitos para adquirir novos conhecimentos. Portanto, a avaliação diagnóstica permite que o professor conheça seu aluno por um mecanismo de triagem e calibração.

Haydt (2007) afirma ainda que esse tipo de avaliação é utilizado com finalidade de descobrir e caracterizar determinados problemas na aprendizagem e identificar as possíveis causas, com intuito de sanar tais problemas e dificuldades detectadas nos alunos egressos. Quando a escola ou o professor conhece o aluno, seja da própria escola ou da mesma rede de ensino através de seus critérios de seleção, nem sempre será necessária uma avaliação diagnóstica formal desse aluno (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007). Para Ballester *et al.*, (2003), a adaptação do aluno egresso é essencial para o processo de ensino aprendizagem, sendo assim, os conhecimentos vão se sustentar sobre bases sólidas, o que o ajudará na obtenção do êxito neste processo.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo, por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. De acordo com Ballester *et al.*, (2003), se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas, a causa pode estar nas atividades que não lhes são propostas. Este tipo de avaliação permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e respondendo às características de cada um deles. Assim o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Os erros tornam-se objeto de estudo para o professor, por meio dos quais se diagnostica as principais dificuldades e facilidades dos alunos, permitindo assim a elaboração de novas estratégias de ensino (BALLESTER *et al.*, 2003; HAYDT, 2007).

A avaliação formativa está muito ligada ao processo de *feedback*, além do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Quando bem empregado, este processo de avaliação garante a qualidade do ensino, pois tem como propósito ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho (BALLESTER *et al*, 2003; OLIVEIRA & CHADWICK, 2007). Carvalho e Martinez (2005) vão além, e declaram que a avaliação formativa deve levar alunos e professores a uma constante autoavaliação para o ajuste de estratégias de ensino-aprendizagem na busca por alcançar metas, ou seja, as mudanças no processo começam pelas dificuldades internas de cada um. Deve levar o aluno a regular seu próprio processo de pensamento e aprendizagem, ao invés de, apenas, multiplicar *feedbacks* como defende Ballester *et al*. (2003).

A observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada. Sendo assim, a manifestação dos alunos é analisada permanentemente para a continuidade do processo (ROMANOWKI & WACHOWCZ, 2006). Na avaliação formativa os erros indicam “faltas” que ainda podem ser remediadas por mudanças no processo de aprendizagem. De acordo com o desempenho e o número de alunos com deficiências de aprendizagem, cabe ao professor traçar as estratégias de recuperação. A avaliação formativa pode ser realizada em diversos momentos pelo professor: diariamente, ao rever cadernos, o dever de casa, perguntas, participação; ocasionalmente, na realização de provas ou instrumentos mais ou menos formais; periodicamente, na utilização de testes no fim das unidades, projetos e outros (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007).

Ressalta-se que não se registra nota no processo de avaliação formativa, massim se orienta os trabalhos realizados pelos alunos. Sendo avaliado o conjunto de trabalhos e não a soma das partes. Nesta concepção surge uma das dificuldades da avaliação formativa em estabelecer uma média de aprendizagem e verificar com certeza que habilidades e domínios de aprendizagem foram empregados pelos alunos. Portanto, deve-se observar o emprego correto de conceitos, a qualidade das argumentações, dentre outras características que acusem as competências dos alunos (ROMANOWSKI & WACHOWICZ, 2006).

O propósito da avaliação formativa é exatamente formar e fazer o que for preciso para que o aluno atinja os resultados previstos, ou mesmo para modificar os objetivos, dependendo dos resultados. Deve ser feita tão logo quanto possível, pois, segundo Oliveira e Chadwick (2007), o aluno que

acompanha a turma, adquire confiança, do contrário pode acumular lacunas maiores na sua compreensão do currículo.

A aprendizagem depende da relação estabelecida entre o problema a ser resolvido e as possíveis respostas em que a cognição, a afetividade, as experiências e a cultura são colocadas em ação pelos alunos. Planificar, agir, avaliar, realizar os ajustes para obter o resultado desejado e encontrar estratégias que possibilitem aprender são ações que constituem num desafio e num compromisso do professor e dos alunos (ROMANOWSKI E WACHOWICZ 2006, p. 127).

Sendo assim, o objetivo da avaliação formativa, tanto de maneira formal quanto informal, é assegurar que os alunos atinjam resultados esperados e que os discentes e docentes consigam identificar corretamente os tipos e causas dos erros e situações problemas impostas a eles (CARVALHO & MARTINEZ, 2005). Este tipo de avaliação, porém, não deve ser tachada como um ritual, nem como punição, e ao final do processo o aluno deve ser novamente avaliado para comprovar que foi capaz de superar a dificuldade e atingir os objetivos esperados, o que caracteriza outro tipo de avaliação classificada como avaliação somativa, que deve inclusive levar a uma revisão de notas (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007).

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Trata-se de uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007). É importante ressaltar que na avaliação somativa pode-se utilizar dados obtidos na avaliação formativa como forma de resultados, seja a partir de testes ou outros instrumentos (BALLESTER *et al.*, 2003). Porém, faz-se necessário lembrar que avaliação é diferente de teste em um processo avaliativo. Haydt (2007) diz que testar é submeter a um experimento ou teste, o que consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (material, máquina etc.), por meio de situações com uma organização prévia. Esses testes são aplicados com grande frequência pelos educadores, no entanto, a utilização desses testes deve ser feita apenas em algumas situações, de forma a respeitar determinados limites. Além disso, nem todos os resultados obtidos pelos professores podem ser medidos através de testes.

Libâneo *et al.* (2008) afirma que avaliar, diante de suas variadas concepções, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e

do que é o conhecimento. Diferente de outras avaliações, a avaliação somativa não é contínua, a decisão é tomada de uma só vez. Esse tipo de avaliação é utilizada no fim do ano com finalidade de que se tomem decisões a respeito da promoção, reprovação ou reenturmação dos alunos. Busca ainda avaliar os alunos em termos de resultados e processos adquiridos durante o ano letivo (ZABALA, 1998).

Para Ballester *et al.* (2003), uma avaliação somativa possui uma função social de assegurar que as características dos estudantes respondam a determinadas exigências feitas pelo sistema. Porém, tem ainda uma função formativa de descobrir se os alunos conseguiram atingir comportamentos que haviam sido previstos pelos professores e como consequência, possuem pré-requisitos básicos e necessários para aprendizagens posteriores ou até mesmo aspectos que deveriam ser modificados. De acordo com Haydt (2007), esse tipo de avaliação tem por princípio classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, adotando assim uma função classificatória.

AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Este tópico tem o objetivo de apresentar algumas considerações a respeito da avaliação como processo de aprendizagem, abordando a questão: a avaliação é importante? “*Certamente o é em seus efeitos: construção do destino escolar do aluno; inscrição em uma espiral do êxito... ou de fracasso*” (HADJI, 2001, p. 130, grifos do autor). Luckesi (1998, p.28) aborda a questão da avaliação da aprendizagem escolar, explicitando que:

Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica.

Nessa perspectiva de Luckes (1998), a prática da avaliação escolar não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, impressa por um valor numérico. Ela precisa estar ressarcida de valores construídos pelos homens, buscando um projeto maior de sociedade que atenda os interesses de toda população. Esse construir um significado de coletividade, de

bem estar social, deve ter, por parte do educador, propostas de ação interdisciplinar, que vise a situações práticas associadas às questões políticas e sociais, reverenciando uma pedagogia “envolvente”. Sendo assim, avaliar o aluno requer muito mais. A autora Hoffmann (2002, p. 68)., se referindo à avaliação como processo de ensino-aprendizagem esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.

Essa advertência de Hoffmann (2002) sobre os caminhos da aprendizagem exige dos educadores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o educando assuma um compromisso pedagógico pessoal, ao mesmo tempo em que se sinta bem, pois, para Ponce (1998, p. 92), educar:

Supõe prestar atenção em nós mesmos: em nossos pensamentos e em nossas ações, bem como na coerência entre eles. Educadores têm de contemplar, portanto, em sua formação inicial e continuada, a busca da sintonia entre o pensar e o viver, o intencional e o gestual. Com certeza estarão buscando, com isto, a sua própria felicidade.

O educador deve contribuir sendo o mediador, incentivando a todos e à própria comunidade escolar a essa integração e participação, em favor da aprendizagem escolar. Hadji (2001) deixa clara a importância da contribuição de todos, Perrenoud (1999, p. 156) coloca que “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel”.

Essa reorganização exige que se faça uma revisão das estruturas conteudistas, compartimentadas e livrescas, e desvendam os olhares para os conhecimentos além muros e salas de aula. Chegando à *Pedagogia Diferenciada*: Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (PERRENOUD, 2000), isto é, está em direção aos caminhos que deverão ser percorridos pelas avaliações, ferramentas que compõem o processo

ensino-aprendizagem, com a finalidade de uma aprendizagem maior, que aponte caminhos na solução de problemas e reinvente maneiras de democratizar o conhecimento. Dessa forma, colabora para o desenvolvimento das habilidades do educando, priorizando suas atividades enquanto cidadãos numa realidade concreta.

Para tanto, é importante que se atribua um significado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para que o educando tenha maiores possibilidades de aprendizagem e o educador a satisfação de realizar um trabalho com competência. O educador, ao lidar com a avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária novas propostas que visem a uma melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo e não um fim em si e deve ser utilizada como um instrumento, também, para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Atualmente, percebe-se, em vários teóricos que tratam da avaliação, que a mesma deverá ser contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual permite aos educadores conhecer o resultado das ações didáticas e, por conseguinte, melhorar. Atingindo assim as habilidades e competências dos alunos.

No dicionário Aurélio (1979, p.137), *avaliar* tem acepções como: “determinar a valia ou o valor de apreciar ou estimar o merecimento de determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar”. *Medir* (id. ibid., p.791) significa: “determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de comensurar; ser a medida de”. O elemento chave da definição de avaliação implica em julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro, que é o processo de ensino-aprendizagem, que deve sofrer reajustes permanentes para atingir as habilidade e competências.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído com base em pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (1991, p.78) “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”, para elaboração do trabalho, foram utilizadas como fontes bases de dados nacionais, livros, periódicos, sites e revistas ligadas à educação e processo ensino- aprendizagem, caracterizando a pesquisa documental.

A pesquisa documental, por exemplo, é aquela que utiliza de documentos, escritos ou não, como fonte primária de dados. É uma pesquisa característica das Ciências Humanas. Abrange todas as informações já tornadas públicas em relação ao tema, e tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (CAMPOS, 2000, p. 53).

Para coleta e seleção do conteúdo deste trabalho foram utilizados os seguintes termos chaves, isoladamente ou em conjunto: processo ensino-aprendizagem, processo avaliativo, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, a metodologia seguiu as etapas de leitura, fichamento e interpretação das referências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação como verificação é limitada por apenas coletar informações sobre o que o aluno conseguiu resolver na prova, sem rever as possibilidades para a aprendizagem de conteúdos não assimilados, portanto, não considera alguns aspectos que podem interferir nos resultados dessa verificação, tornando-se somente uma medida para a classificação e que ainda continua sendo o método mais praticado. Dessa forma, percebeu-se a importância da avaliação como um instrumento de reflexão que poderá gerar mudanças na prática pedagógica, objetivando perceber que esta não é um fim, mas sim um meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os

estudantes avancem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado da garotada e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

Mas como não sofrer com esse aspecto tão importante do dia-a-dia? Antes de qualquer coisa, é preciso ter em mente que não há certo ou errado, porém elementos que melhor se adaptam a cada situação didática. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho dos alunos durante um seminário são apenas alguns dos jeitos de avaliar. E todos podem ser usados em sala de aula, conforme a intenção do trabalho, os especialistas, aliás, dizem que o ideal é mesclá-los, adaptando-os não apenas aos objetivos do educador, mas também às necessidades de cada turma.

Os fundamentos teóricos deste trabalho foram de suma importância para realizar um estado do conhecimento, principalmente em autores referenciados, em obras que apontam o que se entende por avaliação. A partir dos referenciais teóricos estudados percebemos a importância da avaliação. Percebe-se que a avaliação vem sendo um tema muito discutido e polêmico entre educadores, e muitas vezes esquecido o seu real significado. Vale ressaltar que neste trabalho, foi possível conhecer a avaliação nas diferentes tendências da educação, evidenciando-se que não há fórmulas, mas esta, contribui para o processo de produção do saber docente. Finalizando, a intenção não foi acabar a discussão acerca do tema proposto, mas, suscitar a importância da avaliação para a prática pedagógica nos diferentes olhares e crenças do profissional de educação.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, M.; BATOLLO, J. M.; CALATAYUD, M. A. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

BLOOM, B. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARVALHO, L. M. O.; MARTINEZ, C. L. P. *Avaliação Formativa: A Auto-Avaliação do Aluno e a Auto formação de professores*. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Editora Thomson, 2006.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas,SP: Alínea, 2000.

DICIONÁRIO. Brasileiro da Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: Editora DP&A: 4a ed., 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio** – O Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Posigraf, 2004. p. 895.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: EditoraÁtica: 6a ed., 2007.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora,2001.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação** – mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Avaliar para Promover** – as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora USP, 4a Ed., 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 6a Ed., 2008.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. **Didática: A aula Como Centro**. São Paulo: Editora FTD S. A,1997.

MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto decontas**. Rio de Janeiro: Editora, Lamparina: 7a ed., 2007.

OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. **Aprender e Ensinar**. Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa: 8a Ed., 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens -entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1998.

QUINQUER, D. *Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: O modelo Comunicativo*. In: BALLESTER, M, et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. Cap. 01, Pg. 15-22.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez: 6 ed., 2005.

ROMANOWSKI, J. P; WACHOWICZ, L. A. **Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?**. ANASTASIOU, L. das G. C., ALVES, L. P. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville : Univalde, 6a ed. 2006. Cap. 5, p.121-139.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória – Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. *A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem*. **Ciências & Cognição**, v.10, p.93-103, 2007.

BIOLOGIA E SUAS DEFINIÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DA JÁ SAUDOSA DISCIPLINA DO ENSINO MÉDIO.

RAYLSON FRANCISCO NUNES DE SOUSA

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca/Universidade Estadual do Ceará (FACEDI/UECE), raylsonsousa07@gmail.com

MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC-UFBA/UEFS). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Formador de professores no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), mario.amorim@uece.br

RESUMO

Com a reforma do Ensino Médio (EM) em curso e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho docente nesse nível de ensino, em uma perspectiva interdisciplinar, colaborativa e contextualizada no itinerário formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN&T), imporá uma série de desafios à comunidade escolar. Possivelmente um desses desafios será a da compreensão das especificidades que distinguem as ciências naturais que compõem a área, possibilitando ir além do ensino-aprendizagem de ciências até uma abordagem sobre essas ciências, ao que a literatura área vem denominando de Natureza da Ciência (NdC). Nesse contexto, com esse trabalho buscamos resgatar as representações das Ciências Biológicas nos livros didáticos (LD) adotados nas redes públicas de ensino a partir do objetivo de analisar as definições de Biologia presentes nas 10 coleções de LD de Biologia do EM aprovadas na edição de 2018 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2018).

Palavras-chave: PNLD, Análise Documental, Epistemologia da Biologia, Natureza da Ciência, HFSC.

INTRODUÇÃO

Anteriormente à Lei nº 13.415 de 2017, Lei de “Reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2017), e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (BRASIL, 2018), os conhecimentos biológicos transpostos para o currículo escolar podiam ser estudados a partir do componente curricular de Ciências, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), cujo aprofundamento ficaria a cargo da disciplina de Biologia, no Ensino Médio (EM). Com o processo de implementação da BNCC nas redes escolares do país, os conhecimentos biológicos, juntamente com os demais conteúdos escolares das Ciências Naturais (como Geociências, Astronomia, Física e Química), continuarão com a mesma configuração no EF. Contudo, associada à reforma, a implementação da base no EM promoverá (já está promovendo) uma mudança na familiar configuração disciplinar, organizando de forma interdisciplinar os três componentes curriculares (Biologia, Física e Química) no itinerário formativo (de matrícula facultativa e livre escolha do estudante, segundo o discurso oficial) de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN&T).

Por sua vez, como importante elemento do processo de ensino-aprendizagem, o Livro Didático (LD), que surgiu, dentre outros motivos, como proposta de material auxiliar ao trabalho dos professores em sala de aula, mas cuja utilização acabou se tornando fonte primária e primordial de consulta, utilizado por alunos e professores (ROSA; SILVA, 2010), também deverá passar por adequações nesse sentido. Nos últimos meses, o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lançou o Guia Digital do PNLD-2020 para o Ensino Fundamental¹ e o Guia Digital do PNLD-2021 – Objeto 2 para o Ensino Médio², após avaliações criteriosas de especialistas de todo o país e alinhadas ao preconizado nas recentes alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e na BNCC.

1 O **Guia Digital do PNLD-2020** para o componente curricular de **Ciências do Ensino Fundamental** pode ser acessado em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-ciencias

2 O **Guia Digital do PNLD-2021 – Objeto 2** para a **área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio** pode ser acessado em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-natureza-suas-tecnologias

Contudo, resgatando o lugar do LD de Biologia para o EM e tendo em conta o processo de articulação do conhecimento científico para a elaboração desse material didático, a literatura aponta para uma persistente simplificação dos processos e acontecimentos da ciência (CARNEIRO; GASTAL, 2005; ROSA; SILVA, 2010). Desse modo, os fatores e processos envolvidos no fazer científico, que se constitui, nas palavras de Freire-Maia (2007), na ciência-processo, são apresentados de forma simplista, acumulativa e linear do trabalho de pensadores, reunindo esses conhecimentos enciclopedicamente e reforçando nos estudantes uma visão de mundo, e da própria Biologia como ciência, equivocada e fragmentada.

Buscando, filosófica e historicamente, compreender a constituição do conhecimento biológico, Ernst Mayr (2008) aponta que esse processo privilegiou a utilização de teorias científicas, em detrimento das leis científicas, não obstante sua importância nas demais ciências naturais, como a Química e a Física. Não apenas essa característica, mas também tantas outras especificidades epistemológicas, metodológicas e históricas, alçam a Biologia, segundo Mayr (2008) ao patamar de uma ciência autônoma e independente, mesmo que intrinsecamente relacionada às demais ciências naturais.

Para Mayr (2008), a utilização de conceitos na Biologia pode (e deve) se restringir a unidade mais específica de alguma questão, seja ela biológica ou não. E tentar elaborar uma definição de um fenômeno tão complexo quanto a vida, seria inviável pelo simples fato de sua natureza abstrata. Nessa margem, há uma impossibilidade de definição (única) a partir da caracterização de um processo, que por si mesmo é 'abstrato', porém, seria possível definir o 'viver' (MAYR, 2008). É possível lidar cientificamente com o processo de viver, algo impossível de fazer com a entidade abstrata "vida". É possível descrever, e mesmo definir, o que é viver; é possível até definir o que é um organismo vivo; e é possível tentar estabelecer uma fronteira entre vivo e não vivo. Ainda mais, é possível até mesmo tentar explicar como a vida, enquanto processo, pode ser o produto de moléculas que não são, elas próprias, 'vivas'. (MAYR, 2008, p. 20). Em virtude disso, nas últimas décadas há uma tendência cada vez maior de que biólogos, à medida que expandem os conhecimentos sobre a diversidade biológica, busquem uma definição clara de seu objeto de estudo, em um sentido mais amplo (TAVARES; EL-HANI, 2016).

Desse modo, parece-nos que não se pode limitar a apresentação da Biologia, como ciência, referindo-se somente à etimologia do termo, uma vez que se reconhece a dificuldade da definição de vida. Nesse contexto, é importante o esclarecimento da composição das definições e conceitos

de vida apresentadas (ou não) nos livros didáticos de Biologia, quanto a construção, etapas e processos relacionados ao conhecimento científico utilizado em uma dada explicação (CARVALHO, 2016.; EL-HANI, 2006). Destarte, reconhecemos a importância dos campos da História e Filosofia das Ciências (HFC) no fomento desses debates. Assim, a Biologia poderia ser melhor compreendida e reconhecida pela sua importância na formação crítica no meio em que vivemos, o mundo vivo ou natural (não transcendental), como resguarda Mayr (2008).

No entanto, para que isso ocorra, devemos conhecer epistemologicamente o campo de conhecimento da Biologia, identificando suas características particulares e suas limitações, o que a torna uma ciência diferenciada, e reconhecer que ela apresenta “singularidade(s) como campo de conhecimento e características próprias em relação às demais ciências, exibindo características específicas em termos de objetos que estudam, metas que perseguem, métodos de pesquisa, linguagens que empregam, entre outros” (CAMPOS, 2018. p. 23).

Reconhecendo a possibilidade da persistência de imprecisões nas definições de Biologia em LD utilizados no EM, em nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado *‘A(s) Biologia(s) segundo os Livros Didáticos do Ensino Médio aprovados no PNLD-2018’*, tivemos o objetivo de analisar as representações das Ciências Biológicas vinculadas nos livros didáticos de Biologia aprovados na edição de 2018 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2018). Nessa busca, fundamentamo-nos teórico-metodologicamente na literatura dos campos da Didática das Ciências, História e Filosofia da Ciência (HFC) e Ensino de Ciências e Biologia, principalmente nos estudos e reflexões do epistemólogo da Biologia (dentre outros tantos méritos científicos), Ernst Mayr (1998; 2005; 2008). Assim, nesse texto, que é um recorte da investigação citada anteriormente, propomos discutir as *definições de Biologia* apresentadas nos LD de Biologia aprovados no PNLD-2018.

METODOLOGIA

A pesquisa, da qual parte dos resultados serão discutidos a seguir, é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. As categorias foram construídas *a priori*, a partir da fundamentação teórica indicada. Desse modo, a partir da categoria *Definição de Biologia*, constituímos quatro (04) indicadores que passamos a descrever brevemente:

- 1. Definição da Biologia a partir de sua etimologia;**
Nesse indicador, buscamos definições apresentadas a partir da composição da palavra Biologia, uma junção dos termos gregos *Bios* (βίος), que significa “vida” e *Logos* (λογος), “estudo” ou “tratado”.
- 2. Definição de Biologia a partir do seu objeto de estudo;**
Com objeto de estudo, destaca-se o próprio conceito de vida, por referir-se a natureza da área de pesquisa, assim, com esse indicador buscamos menções que destacam conceitos e definições associadas a esse objeto de estudo, vida.
- 3. Definição de Biologia através do significado biológico da morte, elemento inexorável da ‘vida’;**
A disciplina de Biologia estuda o ciclo da vida; entretanto, o fenômeno biológico da ‘morte’ é pouco ou sequer é mencionado nas discussões sobre o assunto vida. Nesse contexto, buscaremos trechos que tratam o evento ‘morte’ como elemento inexorável da ‘vida’.
- 4. Definição de Biologia a partir dos níveis de organização dos seres vivos.**
Entendendo a complexidade da natureza, quando se trata de “vida”, é possível distinguir diferentes níveis hierárquicos na organização biológica, que vão do macro ao microscópio.

No contexto da organização das categorias e descritores, realizamos a investigação a partir do *corpus* delimitado nas etapas iniciais da pesquisa (as dez coleções aprovadas no PNLD-2018 de Biologia). Para análise dos dados produzidos a partir de trechos selecionados nos LDs de Biologia, organizamos, caracterizamos e analisamos utilizando elementos da metodologia de Análise de Conteúdo (AC), fundamentada em Bardin (2011), para quem a AC se caracteriza por um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando 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” (BARDIN, 2011, p. 47).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa investigação monográfica, da qual esse trabalho é um recorte, foram analisadas todas as dez (10) coleções de Livros Didáticos (LD) de Biologia aprovadas no PNLD-2018. Cada coleção é organizada em três volumes, um para cada série do Ensino Médio, totalizando 30 livros. Observou-se que em todas as coleções, pelo menos um dos volumes continha uma seção ou capítulo cujas discussões mencionavam elementos constitutivos que se relacionavam como nosso objeto de estudo (Natureza da Ciência (NdC) e/ou da Biologia). Destacamos que em todas as coleções esses trechos ficaram restritos às páginas iniciais do volume 1 (direcionado para os primeiros anos do EM), em um conjunto de oito (08) a doze (12) páginas em média, voltadas para a abordagem dos temas de interesse.

QUADRO 1 – Codificação dos Livros Didáticos de Biologia (LB) submetidos à análise nessa pesquisa

CÓDIGO	VOLUME	TÍTULO	AUTOR/A(ES/AS)
LB1	1º Ano	CONEXÕES COM A BIOLOGIA	Eloci Peres Rios e Miguel Thompson
LB2	1º Ano	BIOLOGIA MODERNA-AMABIS & MARTHO	Gilberto Rodrigues Martho e José Mariano Amabis
LB3	1º Ano	BIOLOGIA	César da Silva Júnior, Sezar Sasson e Nelson Caldine Júnior
LB4	1º Ano	BIOLOGIA	Vivian Lavander Mendonça
LB5	1º Ano	#CONTATO BIOLOGIA	Leandro Godoy e Marcela Ogo
LB6	1º Ano	BIO	Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes e Sérgio Rosso
LB7	1º Ano	INTEGRALIS-BIOLOGIA: NOVAS BASES	Nélio Marco Vicenzo Bizzo
LB8	1º Ano	BIOLOGIA HOJE	Fernando Gewandsznajder, Helena Pacca e Sérgio Linhares André Catani, Antonio Carlos
LB9	1º Ano	SER PROTAGONISTA- BIOLOGIA	Bandouk, Elisa Garcia Carvalho, Fernando Santiago Dos Santos, João Batista Aguilár, Juliano Viñas Salles, Lia Monguilhott Bezerra, Maria Martha Argel De Oliveira, Sílvia Helena De Arruda Campos, Tatiana Rodrigues Nahas e Virginia Chacon
LB10	1º Ano	BIOLOGIA- UNIDADE E DIVERSIDADE	José Arnaldo Favaretto

A produção dos dados para análise consistiu na identificação das unidades (capítulo, seção ou trecho) que abordassem os aspectos gerais da Biologia e de seu estudo, associando-se um código para cada material analisado, como se pode ver no Quadro 1 apresentado. A seguir, passamos a discutir os resultados a partir de cada um dos indicadores em que organizamos os dados.

1. Definição da Biologia a partir de sua etimologia

Foram encontradas unidades de registro que discutem a Biologia a partir de sua etimologia em LB1, LB4, LB6, LB8, LB9 e LB10.

Ao analisarmos LB9, é interessante que na página introdutória do capítulo 1, há uma reflexão sobre um ponto central de discussão na Biologia, o termo 'vida': na passagem: *"o que é a vida? essa é uma pergunta difícil de ser respondida. As artes, a ciência e a filosofia se debatem essa questão há milhares de anos e estão longe de chegar a um acordo sobre a melhor resposta"* (LB9 – p.10). No capítulo 01 dessa obra, intitulado 'o que é a Biologia', lemos que *"a Biologia (do grego bios, "vida", e logos, "estudo") é o ramo da ciência que estuda o fenômeno da vida e aqueles que manifestam a vida, ou seja, os seres vivos."* (LB9 - p. 12). Vemos que, apesar de na obra encontrarmos uma tentativa de definição contundente do que seja a biologia, há uma contemporização de que ainda não se alcançou um consenso em torno de uma definição.

Diferentemente dos demais LB organizados nesse indicador, que vão ao encontro do exemplo mencionado anteriormente, em LB10 não se verifica uma discussão sobre a dificuldade de definir *vida*. Os demais LDs que utilizam a etimologia da palavra para definir (explicar) a Biologia, concordam que não há um consenso em torno da utilização desse termo para designar os estudos dos fenômenos biológicos. A título de exemplo, apontamos para o destaque em LB1 quando indica que: *"conceituar vida, parece algo primordial em Biologia, mas a tarefa é muito mais complicada do que parece e ainda não existe uma definição consensual entre os cientistas sobre esse conceito bastante complexo e abrangente"* (LB1 – p. 25). Observamos ainda que o mesmo LD, possibilita uma margem (em quantitativo de páginas) para essa discussão, como identificamos no capítulo 3 da obra (LB1, a partir da página 25).

Em outros indicadores de análise (2 e 4), observa-se indícios de discussões sobre a falta de consenso quanto às preferências em apresentar alguma definição de Biologia. Em Mayr (2008), alinhado a Emmeche e El-Hani (2000), observamos discussões sobre as dificuldades de uma definição única, clara

e objetiva de vida, sendo considerada inviável devido à natureza abstrata do fenômeno vida. Os mecanismos que envolvem o viver também são abstratos e a diversidade de seres vivos é tamanha que alguns, se estudados individualmente, podem possuir características de entidades consideradas não vivas. A demarcação do que é vivo a partir da capacidade de gerar cópias de si mesmo (VARELLA, 2006) não parece ser suficiente para definir vida.

Destarte, Emmeche e El-Hani (2000) argumentam que esse é um ponto crucial de discussão no campo da Biologia Teórica, e que qualquer explicação acerca do que é Biologia deve envolver uma caracterização mais ou menos precisa de seu objeto: a vida. Entretanto, indicam que historicamente foram raras as tentativas de refletir sistemática e criticamente sobre a natureza dos sistemas vivos (EMMECHE; EL-HANI, 2000). Nesse sentido, é compreensível que identifiquemos nos LDs restrições quanto a apresentação e/ou classificação da Biologia a partir das entidades que manifestam o seu objeto de estudo, ou seja, *os sistemas vivos* (indicador 2).

A fim de compreendermos as orientações precisas de abordagem dessas e outras discussões, e para dar suporte às interpretações acerca dos nossos constructos nos LDs, investigamos também as orientações oferecidas ao docente no 'Manual do Livro do Professor' (MP), por entendermos que possíveis discussões acerca dessa e de outras questões controversas possam ser apresentadas ao docente, a partir desse material complementar ao livro didático.

Identificamos no MP dos LB1, LB4, LB6, LB8 e LB9, abordagens que nos remetem à discussão sobre as implicações etimológicas da biologia. Não observamos essa discussão, ou sua menção, em LB10. Finalizaremos a discussão dessa subseção, apresentando trechos que correspondem aos constructos que melhor representam as discussões dessas obras.

A discussão sobre o termo vida observado no MP de LB4 é taxativo quanto a definição do mesmo, e ainda é alvo de debates em meio acadêmico. Possibilitando ao docente um suporte teórico para o aprofundamento da discussão em foco e ainda, o incentivo, mesmo que modo subjetivo, a pesquisar (buscar e/ou revisar) referências sobre o assunto, citando (como exemplo) um artigo sobre a temática.

Conceituar vida não é uma tarefa simples e tem sido objeto de consideração por parte de estudiosos ao longo da história da ciência. E como fica essa tarefa nas mãos dos professores de biologia? Silva, Andrade e Caldeira (2000) analisaram as concepções de vida de vinte professores de biologia

da rede estadual de Bauru, SP. Constataram que a maioria citou a presença do DNA e genes, mostrando conhecimento atual. Observaram também a forte influência dos contextos social e religioso ao tratar do tema. Segundo os autores da pesquisa, ao tentar definir vida, a simples listagem de propriedades que caracterizariam um sistema biológico não possibilita compreender a complexidade que envolve este tema. (MP-LB4 – p.311)

De maneira semelhante, o MP de LB8 propõe que os docentes devam instigar seus alunos a apresentarem suas próprias concepções sobre o que é vida, e verificar o que será apresentado por eles, e trabalhar os conceitos mediante suas concepções.

Observamos, ainda, que mesmo que se apresentem concepções ligadas a características inatas a todos os organismos, essa base de características compartilhadas entre os seres vivos, não suficientemente tida para compreender o que é a biologia a seu termo, como identificamos no seguinte trecho: *“no entanto, é preciso sempre considerar que, na realidade, a pergunta não é fácil de ser respondida. O problema é que, mesmo do ponto de vista biológico, não é fácil definir vida...”* (MP-LB8 – p. 316). Assim, considera ainda o caráter limítrofe (do estudo) dos vírus, como uma forma de ilustrar e fomentar o debate acerca dos problemas da definição do que é *vida*.

2. Definição de Biologia a partir do seu objeto de estudo

Outro indicador importante aponta para a possibilidade de definir Biologia segundo o seu objeto de estudo: os seres vivos. O que pudemos identificar em LB2, LB3, LB4, LB6, LB7 e LB9. Ressaltamos ainda que, em alguns LDs identificamos a presença de informações que caracterizamos como alinhadas a(s) explicação(ões) atribuída(s) a outros indicadores (1, 3 ou 4); uma vez que, as descrições dos objetos (e objetivos) de estudos da biologia não se limitam a explicações únicas, mas, em conformidades e/ou de forma complementar. Como observamos em de LB4 e LB9, como se verifica nos trechos a seguir:

[...] Mas para entender esse conceito, é preciso saber o que é vida... vida, do latim *vita*, pode ser entendida como o conjunto de características que mantém os seres em constante atividade. Esses seres que se mantem em constante atividade são os seres vivos. [...] Podemos, então, ampliar o conceito de biologia: estudo dos seres vivos e do conjunto

de características que lhes permitem permanecer em constante atividade. (LB4 – p.11-12)

Entre os objetos de estudo da biologia estão a origem, classificação e o comportamento dos seres vivos, bem como as interações que eles estabelecem uns com os outros e com o ambiente. (LB9 – p.12)

Em LB4 verificamos uma seção intitulada “vamos criticar o que estudamos”, geralmente aos finais dos capítulos, que aparentemente objetiva provocar debates sobre os temas abordados em cada capítulo. Quando o texto apresenta o conceito utilizado para definir vida, temos a caracterização:

Dissemos que os seres vivos possuem vida, isto é, mantêm-se em constante atividade. Essa é uma afirmativa muito boa é importante para caracterizar vida, no entanto, sabemos que algumas bactérias, como o bacilo causador do tétano, podem permanecer em forma de cistos durante anos, sem aparente manifestação vital. É o que se chama de vida latente – esses seres não estão mortos, pois podem voltar à atividade vital normalmente, se encontram condições favoráveis. (LB4 – p. 31)

Nesse contexto, observa-se que o trecho destacado complementa as definições de vida apresentada no indicador 1. Ressaltamos, que mesmo, tendo ciência do termo equivocado, “cisto”, para exemplificar a característica da vida latente; uma vez que, o bacilo causador do Tétano produz esporos e não cistos; Protozoários como giárdia e amebas é que produzem cistos como forma latente de vida; O contexto da leitura, ressalta que o termo utilizado para definir vida, não é consistente a ponto de cobrir todas as formas de vida (seres vivos) que conhecemos. Desse modo, o que se pode esperar dos biólogos é que o estudo da Biologia seja concatenado com o seu objeto de estudo, nesse caso, os seres vivos (LIMA-TAVARES; EL-HANI, 2001).

Dentre os LB que definem Biologia a partir do seu objeto de estudo, observamos em LB2 um outro exemplo de complementarização dos indicadores ao tratado sobre definições de o que é o campo da biologia. Onde constatamos o destaque, quando a problemática da definição de vida: *“muitos biólogos têm se empenhado no desafio de definir “vida”; entretanto, nenhuma das definições formuladas até hoje é plenamente satisfatória.”* (LB2 – p. 19). O mesmo LB, após apresentar algumas das definições dadas por estudiosos, por exemplo:

o bioquímico evolucionista Jeffrey S. Wicken (1942-2002), em 1987, definiu vida como ‘uma hierarquia de unidades

funcionais que, por meio da evolução, tem adquirido a habilidade de armazenar e processar a informação necessária para sua própria reprodução.” (LB2 – p. 19).

Na passagem desse trecho, é comentado que a dificuldade de definir vida está, entre outros fatores, ligada à complexidade que é a vida, enquanto fenômeno biológico (MAYR, 2008; EMMECHE; EL-HANI, 2000). Bem como observamos na seguinte passagem: “*Como a vida não tem um traço distintivo único, e sim vários, em diferentes níveis, isso acaba criando definições longas e complexas, que tentam abranger todas, ou a maioria, das características fundamentais da vida*” (LB2 – p. 19).

Emmeche e El-Hani (2000) discutem que geralmente, na ciência, não se pode definir (dar nome) produtos que estabelecem fronteira entre domínios científicos, de modo que “um conceito nunca está isolado de outros” (EMMECHE; EL-HANI, 2000, p. 22). Mayr (2008) amplia o problema, argumentando que o termo ‘vida’ é polissêmico e tem diferentes interligações com Cultura, Religião, Física, Biologia e etc.

No ‘Manual do Livro do Professor’ (MP), observamos uma tentativa de diálogo entre professor e aluno a fim de ilustrar e refletir sobre a discussão das características dos seres vivos. Onde também, muitas vezes, nota-se que essas incitações de fazer com o docente dialogue com o alunado, é (e/ou pode) desencadeada de resoluções de questões sugeridas pelo próprio MP, como observamos na seguinte passagem do LB8

Para abordar os tópicos do capítulo, o professor pode utilizar a questão inicial do capítulo, “Você sabe quais são as características de um organismo vivo?” ou fazer perguntas, como: “qual a diferença entre um ser vivo e aquilo que não é vivo?”; “O que todos os seres vivos tem em comum?”; “por que podemos afirmar com segurança que uma rocha não é um ser vivo?” (MP-LB8 – p.316)

Muitas dessas questões, por terem aproximações com as descrições do indicador 1, acabam sendo elo de discussão das características (inerentes) dos seres vivos como algo proeminentemente dos estudos biológicos. Identificamos, nessas margens, que alguns dos MP oportunizam as explicações descritas em nosso identificador 1, ao abordar as dificuldades dos aparatos etimológicos da palavra *Biologia*, frente ao estudo da vida. Por isso, é mais conveniente propor uma Biologia dos *seres vivos*, do que uma Biologia da *vida*. Como o LB1 apresenta:

Ao estudar as características dos seres vivos, lembre que, apesar de todos apresentarem as características [em comum] ...há uma grande diversidade de maneiras de elas ocorrerem. Por exemplo, existe uma enorme variedade de metabolismos. Todas as características dos seres vivos serão aprofundadas em outros momentos. O objetivo deste tema é apenas levar os alunos a perceber que definir um ser vivo não é simples: há uma diferença entre a ideia familiar de vida que nós temos e o conceito de vida. (LB1 – p. 296)

Nesse contexto, acreditamos que possibilitar reflexões sobre discussões dos apanhados de características que unem ou distanciam os organismos vivos, seja um assunto essencial para a compreensão das dimensões de estudos da biologia (limitações) por parte dos alunos, mesmo que eles não entendam em primeira instância, e com isso perceba que os conhecimentos que são produzidos sempre são sujeitos a mudança (MAYR, 2005; GIL-PEREZ *et al*, 2001).

3. Definição de Biologia através do significado biológico da morte, componente inexorável da ‘vida’

Quatro (04) obras contemplam a morte (e/ou o morrer) como um elemento da vida e de seu estudo, a Biologia. São elas: LB4, LB5, LB6 e LB9. No entanto, ressaltamos que não foram identificados trechos que discutissem minimamente a morte como um componente da vida, tendo sido apenas citada ou abordada superficialmente.

No LB9, por exemplo verificamos o seguinte trecho: “*Mesmo no âmbito das ciências, a palavra vida pode ter muitos significados. Para alguns estudiosos, por exemplo, ela pode ser definida como o intervalo de tempo entre o nascimento e a morte de um organismo*” (LB9 – p.10). A inevitabilidade da finitude da vida é observada também, no LB4 no trecho: “*o ser humano, nasce, cresce, reproduz-se, envelhece e morre. Nascimento, crescimento, reprodução, envelhecimento e morte constituem o ciclo vital, que é uma característica geral não apenas dos seres humanos, mas de todos os seres vivos*” (LB4 – p.12). Observamos em LB5 uma breve problematização sobre vida e morte, alertando para a polissemia do termo vida no seguinte trecho: “*definir esse termo é muito difícil, pois ele apresenta significados diferentes para as religiões, a filosofia e a ciência. Geralmente, quando pensamos em vida, logo relacionamos o viver em oposição à morte*” (LB5 – p.18).

Observamos, nos trechos citados anteriormente, que é designado ao professor (subjeticamente) o aprofundamento dos debates dos distintos significados de vida e morte, como sua instantânea contraposição. Em LB6 observamos (um pouco) mais de espaço para tratar da temática, ao apresentar uma possível definição de vida, segundo as características que mantem o organismo ‘vivo’, ao abordar que essa ideia (viver em oposição à morte) não se aplica a todos os organismos, uma vez que

há os que definem o ser vivo como aquele que apresenta ciclo vital, ou seja, nasce, cresce, se reproduz e morre. Porém, no caso das “bactérias, em que uma célula inicial se divide em duas, cada uma cresce e se divide de novo e assim por diante. O que seria “morrer” para esses organismos, se uma célula inicial se divide e forma outras duas? Aquela célula inicial morreu? E o que dizer, por exemplo, do ciclo vital de uma pessoa? Ela pode viver sem jamais vir a ter filhos. O fato de não se reproduzir não é relevante para que ela seja considerada um ser vivo. (LB6 – p. 20)

Como indicado anteriormente, os LDs citados não aprofundam as discussões sobre o tema morte ao definir *vida* e os seres vivos como objetos de estudo da Biologia, tão pouco sua abordagem é sugerida nas orientações presentes nos MP. Entretanto, advogamos que cabe ao educador, ciente e sensível aos questionamentos tais como abordados em LB6, refletir com os estudantes acerca da finitude de toda entidade biológica, não apenas os seres humanos, e do papel dessa finitude na (e para) manutenção das espécies e populações biológicas. Em outras palavras, para que as espécies e populações (sobre)vivam, os organismos uma hora devem morrer. São discussões filosóficas que muitos conteúdos conceituais de Biologia podem provocar, em especial esses que tratam da definição da própria Biologia e seu objeto de estudo.

Enfatizamos que docentes, a partir do uso de LDs, podem e devem refletir com seus alunos sobre essa etapa do ciclo biológico (*morte*), e não a marginalizar ou nega-la, como se a mesma não existisse. Essa ponderação vale para os LDs que silenciam (ou não discutem de forma alguma) a temática, logo, não discute sobre a vida como fenômeno biológico.

Nesse sentido, Rodrigues (2018) alerta para as raras ou, muitas vezes, ausências da (temática) morte como assunto a ser discutido nas aulas de Biologia.

Pesquisar as concepções dos professores de Biologia nos fez perceber a ausência do tema morte na escola, as discussões,

quando realizadas, é feita de forma superficial e pautada em representações limitadas acerca desta. Falar sobre morte no espaço escolar é uma tarefa árdua e são muitos os empecilhos, entretanto é necessário e se começarmos a trabalhar esse assunto no espaço das aulas de Biologia, de maneira adequada focando em reflexões e na desmitificação a fim de quebrar o tabu que se criou em torno do tema morte, posteriormente levar para o contexto das outras disciplinas e para a escola de modo geral, logo todos aqueles que compõem a instituição escolar, passarão a ter uma visão diferenciada acerca da morte [a morte pela doença; e encarar a morte dependendo do tipo, ex. o câncer]. (RODRIGUES, 2018, p. 47)

Corroborada por Marinho (2011), Rodrigues (2018) afirma que a morte é um fenômeno da vida, uma etapa natural, e tem sido alvo de discussões por religiosos, filósofos, cientistas, poetas e escritores. É observável que este tema, deve estar presente no contexto educacional, na formação humana como cidadãos, desde crianças, jovens e adultos. Destacamos ainda, que para Kovács (2005, p. 487), “a importância de focar o tema da morte está ligada ao fato de que, ao falar desta, estamos falando de vida e, ao falar de vida, a qualidade da mesma acaba sendo revista”.

Kovács (2005) recomenda uma formação mais ampla e voltada para o preparo docente no atendimento às delicadas demandas que envolvem a morte. Para isso, deve-se ter “treinamento em serviço para educadores com os seguintes módulos: comunicação em situações de perda e morte, com crianças e adolescentes, integração de crianças e jovens doentes, dentre outros” (KOVÁCS, 2012, p. 78). No contexto do ensino de Biologia, a própria definição de Biologia pode ser considerada um importante mote para a discussão de implicações socioculturais acerca da morte.

4. Definição de Biologia a partir dos níveis de organização dos seres vivos

Verificamos propostas de definição de Biologia a partir da abordagem dos níveis de organização dos seres vivos nas obras LB5, LB8 e LB9. É importante destacar que todos os LDs analisados mencionam algum nível de organização dos seres vivos, por exemplo, *organização celular*. Entretanto, os três LB destacados, não somente observa-se um número maior de páginas para tratar do assunto, como baseiam/fundamentam os conhecimentos biológicos a partir dos níveis de organização dos seres vivos, desde a escala micro (moléculas) à escala macro (biosfera).

A exemplo disso, observamos no capítulo 1 de LB8, uma discussão dos estudos da Biologia, e como ela se destina ao estudo do ser vivo. Para compreendê-la, é preciso entender o que é um ser vivo. O LD recorre a explicações Químicas e/ou Físicas, reduzindo o organismo a sua composição mais básica, o “átomo”. Estes átomos formariam moléculas, células, tecidos, órgãos, sistemas e organismos (LB8 – p. 12). Semelhante a esta afirmação, observamos em LB9 o seguinte destaque

Em biologia uma maneira de estudar e compreender a vida é analisá-la em seus diferentes níveis de organização. A classificação hierárquica desses níveis – do mais simples (átomo) ao mais complexo (biosfera) – indica apenas o aumento progressivo de complexidade, e não a importância de cada um deles. (LB9 – p. 16)

O nível atômico é representado pelos átomos dos elementos químicos (carbono, hidrogênio, oxigênio etc.). os átomos ligam-se e formam estruturas mais complexas, as moléculas (como a molécula da água). Esses dois níveis estão presentes tanto na matéria viva como não viva. (LB9 – p. 16)

Não importando a postura assumida frente a quaisquer conceito ou definição de vida proposto pela comunidade científica, é entendido que os estudos do *mundo vivo* devem ser elaborados a partir do problema que direciona as pesquisas biológicas, em outras palavras, o entendimento da organização do mundo vivo:

Hoje é inteiramente claro [...] que a organização dos sistemas vivos é o problema e não o ponto de partida axiomático, da pesquisa biológica. As relações organizacionais existem, mas elas não estão além do domínio e da compreensão científicas. Por outro lado, suas leis não são redutíveis às leis que governam o comportamento das moléculas em níveis inferiores de complexidade (NEEDHAM, 1937, *s/p apud* EL-HANI, 2002, p. 6).

Nesse sentido, propõe-se que a formação profissional de um biólogo permita compreensão de que a vida e suas manifestações podem ser organizadas em níveis hierárquicos. Essas posições hierárquicas consideram “que os elementos de um nível se compõem em novas entidades no próximo nível superior” (MAYR, 1998, p. 84). Por exemplo, o nível celular é considerado um nível inferior em relação ao nível de um sistema funcional que, por sua vez, será considerado inferior em relação ao nível populacional. Sendo assim, cada nível hierárquico, considerado num sistema vivo, apresentará

“diferentes problemas, diferentes questões a serem colocadas, e diferentes teorias a serem formuladas” (MAYR, 1998, p. 85).

Esses níveis hierárquicos auxiliam o biólogo a direcionar com especificidade seu campo de atuação, ou seja, “...decidir sobre o estudo de qual nível terá condições de trazer maior contribuição para o pleno entendimento do sistema, nas presentes circunstâncias.” (MAYR, 1998, p.85). De acordo com esse argumento, o Manual do Professor de LB3 destaca que fazer com que o aluno tome conhecimento desses níveis, “*permite ao estudante desenvolver a noção das “hierarquias” dos diferentes níveis de estudo da vida.*” (MP-LB3 – p. 329). No entanto, em uma perspectiva pedagógica, o estudo dos níveis hierárquicos não contempla uma formação para a compreensão integrada entre os vários níveis organizacionais, tal como nos alerta El-Hani (2002, p. 27) quando afirma que o “[...] conceito de níveis de organização tem sido empregado na Biologia de modo insuficiente, como uma ferramenta pedagógica cujas consequências para a formação e a prática científica dos biólogos não são bem exploradas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, na literatura da área de pesquisa em Educação em Ciências e Ensino de Biologia, muitos autores defendem que, para além de **ensinar ciência**, entendida como o conjunto de conhecimentos acerca do mundo natural do qual fazemos parte, nós educadores também devemos **ensinar sobre a ciência**, entendido como o conjunto de conhecimentos metacientíficos que tratam do que é, como é produzida e validada, a ciência. Essa linha de pesquisa é conhecida como Natureza da Ciência (NdC). Se uma definição de Ciência e, no contexto dessa investigação, da Biologia, não é suficiente para essa abordagem, tampouco sua ausência contribui para minimamente se tratar dessas questões.

Nesse sentido, destacamos que há um número de variações considerável no modo como os livros didáticos do Ensino Médio apresentam sua(s) Definição(ões) de Biologia (quando à apresentam). Isso nos remete a discussões antigas sobre essas problemáticas, como apresentadas por teóricos e epistemólogos da Biologia, nos quais podemos observar a falta de consenso quanto a um conceito universal e abstrato de o que é vida e/ou o ser vivo (MAYR, 1998; 2005; 2008.; EL-HANI, 2002.; EMMECHE, C.; EL-HANI, 2000).

Por fim, e não menos importante, ressaltamos a limitação/silenciamento quanto às discussões voltadas para o tema *Morte*, tendo o termo ser

minimamente mencionado em LB4, LB5, LB6 e LB9. Este, em comparação aos demais, é um assunto de abordagem delicada, apesar de necessária, uma vez que a morte é inerente à vida, que por sua vez, é o objeto central de estudo da Biologia.

Nossas pretensões quanto a pesquisa maior e ao recorte apresentado aqui, é de poder contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Biologia no Ensino Médio. Partindo do pressuposto que uma clareza conceitual sobre o que seja a Biologia e seu objeto de estudo seja um bom ponto de partida para discussões mais aprofundadas sobre os componentes teóricos dessa ciência. Assim, buscamos também organizar elementos que colaborem com o trabalho docente de planejamento pedagógico para abordar aspectos da Natureza da Ciência (NdC) e, em especial, das Ciências Biológicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**.

Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: [...] instituí a Política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CAMPOS, R. S. P. As Ciências Biológicas, A Biologia Escolar e o Humano. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 22, n. 2, 2018. p. 21-32. Acesso em: DOI: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v22i2.42938>.

CARNEIRO, M.H.S. GASTAL, M.L. História e Filosofia das Ciências no Ensino de Biologia. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 33-39, 2005. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100003>.

CARVALHO, Í. N. **Uma proposta de critérios para selecionar conteúdos conceituais para o ensino médio de biologia**. 2016. 73f. Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em ensino, filosofia e história das ciências) – Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20891>. Acesso em abr. 2019.

CUPANI, A. O. **Filosofia da Ciência**. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2009.

EL-HANI, C. N. **Uma ciência da organização viva: Organicismo, Emergentismo e Ensino de Biologia**. In: SILVA FILHO, W. J. (Ed.). Epistemologia e Ensino de Ciências. Salvador. 2002. pp. 199-244.

EL-HANI, C. N.; ROQUE, N.; ROCHA, P. L. B. Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: resultados do PNLEM/2007. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 211-240, 2011. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100010>.

EL-HANI, C. N.; TAVARES, E.J.M.; ROCHA, P. L. B. Concepções epistemológicas de estudantes de biologia e sua transformação por uma proposta explícita de ensino sobre história e filosofia das ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 3, p. 265-313, 2016.

EMMECHE, C.; EL-HANI, C. N. **Definindo Vida**. In: EL-HANI, C. N. e VIDEIRA, A. A. P. (Orgs.). O Que é Vida? Para Entender a Biologia do Século XXI. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000. pp. 31-56.

FREIRE-MAIA, N. **A Ciência por dentro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

MAYR, E. **Biologia, Ciência Única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MAYR, E. **Isto é Biologia**: a ciência do mundo vivo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MAYR, E. **O Desenvolvimento do Pensamento Biológico**. Brasília: UnB, 1998.

ROSA, S.R; SILVA, M.R. A História da Ciência nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: uma análise do conteúdo sobre o episódio da transformação bacteriana. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 59-78, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38101>. Acesso em: out. 2021.

BIOMA CAATINGA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

ANTONIO IZIDRO SOBRINHO

Mestre em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, antonioizidro58@gmail.com;

GISLEUDO BARROS DE SOUSA

Graduado em Geografia nas Faculdades Integradas de Patos - PB, gisleuodeducgeografia@gmail.com;

EDILSON MENDES NUNES

Mestre em Zootecnia na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, edimenu@gmail.com;

JUDILENE BENTO DA COSTA

Graduada em Geografia nas Faculdades Integradas de Patos - PB, judbentocosta@gmail.com.

RESUMO

A Educação Ambiental ganha relevância nos dias atuais em virtude do aumento de práticas predatórias sobre os biomas brasileiros e não pelo aumento da consciência ambiental, pois há uma relação danosa entre sociedade e natureza. Tal fato exige um maior conhecimento das questões ambientais por parte dos cidadãos, no entanto, alguns biomas brasileiros ainda são conhecidos superficialmente é o caso do Bioma Caatinga. Diante disso, buscou-se identificar a visão que os discentes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública e de uma escola privada, ambas localizadas na cidade de Patos, sertão paraibano, têm das questões ambientais que envolvem o Bioma Caatinga. Para realização deste estudo optou-se por utilizar a aplicação de questionários aos referidos estudantes e posteriormente foi realizada a análise dos dados. Os dados coletados demonstraram que todos os estudantes entrevistados apresentam lacunas na definição de conceitos básicos ligados à Educação Ambiental, ao Bioma Caatinga e ao Semiárido o que demonstra baixa utilização desta temática como tema transversal ficando limitada aos componentes curriculares de Geografia e Ciências. A maioria dos alunos entrevistados apresenta dificuldades em torno do conhecimento do bioma e do clima predominantes no local onde estão inseridos. Em síntese, conclui-se que há uma necessidade de se investir em práticas educativas e sustentáveis nos estabelecimentos educacionais investigados mantendo práticas interdisciplinares com vistas à promoção de conhecimento holístico deste bioma e, como consequência, sua maior preservação e conservação.

Palavras-chave: Caatinga, Semiárido nordestino, Educação Ambiental, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a humanidade tem se voltado mais para as questões econômicas, no entanto, é interessante a necessidade de um olhar voltado para as problemáticas atuais que envolvem os biomas brasileiros que têm sofrido constantemente com os chamados desequilíbrios ambientais, de modo especial, o bioma Caatinga.

A Caatinga tem se constituído um tema bastante discutido, principalmente, por ser considerada um dos biomas brasileiros mais degradados, tendo mais de 45% de sua cobertura original alterada pela ação do homem e também por localizar-se em uma região conhecida como Polígono das Secas, onde se encontra ecossistemas mais vulneráveis ao processo de desertificação (CASTELLETTI et al., 2005).

Araújo e Sousa (2011) em estudo abordando o estado de conservação da Caatinga nordestina aponta que a situação atual apresentada por esse bioma é resultante de fatores favoráveis a situação de vulnerabilidade, das condições do clima, dos solos, com também da exploração inadequada dos recursos naturais e devido ao superpastoreio, o que tem contribuído para diminuição da fauna original, ameaçando de extinção uma grande variedade de organismos.

Quando se analisa os 'Desequilíbrios Ambientais' dessa região, dentre as maiores preocupações, pode-se destacar o processo de desertificação, que tem se intensificado pela ocupação e intervenção humana desordenada, provocando a perda de solos férteis, a extinção de várias espécies da fauna e da flora, afetando a biodiversidade e a população humana (ABÍLIO; FLORENTINO, 2011).

De acordo com Abílio e Florentino (2011) o Estado da Paraíba, onde o presente estudo foi realizado, é a unidade federativa que possui o maior percentual de área com nível de desertificação em nível muito grave, afetando o dia-a-dia de mais de 653 mil pessoas residentes em seu território.

Nesse contexto, o bioma Caatinga é considerado um tema relevante, já que a exploração irracional de recursos naturais realizada de forma indiscriminada e predatória provoca danos irreparáveis em vários âmbitos - ambiental, social e econômico - afetando, assim, a sustentabilidade desse ecossistema.

É indispensável mencionar que os problemas vivenciados no bioma Caatinga são reflexos de uma relação desequilibrada entre a sociedade e

a natureza, onde àquela não tem levado em consideração os parâmetros de sustentabilidade, impossibilitando que o meio recomponha-se de forma natural o que tem causado a redução de indivíduos e até mesmo levado à extinção de algumas espécies.

A partir da análise perceptiva da situação ambiental é possível compreender as diferentes formas da paisagem local, possibilitando uma maior integração com as especificidades de cada comunidade, de maneira que possa ser desenvolvida uma educação ambiental participativa, capaz de valorizar o contexto ambiental, social, cultural, econômico e ético, elementos estes importantes para o processo relacional homem-sociedade e natureza.

Assim sendo, este estudo pauta-se no seguinte problema de pesquisa: os estudantes do 7º ano do ensino fundamental conhecem com afinco o bioma Caatinga presente na localidade onde estes estão inseridos?

Objetiva-se, portanto, identificar a visão que os discentes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública e de uma escola privada, ambas localizadas na cidade de Patos, sertão paraibano têm das questões ambientais que envolvem o Bioma Caatinga. Parte-se do princípio de que a grande maioria destes estudantes envolvidos na pesquisa não consegue transmitir argumentos básicos sobre o bioma Caatinga, uma vez que se limita apenas ao livro didático ou possui conhecimentos superficiais transmitidos de forma empírica por seus familiares.

Este desconhecimento ou conhecimento superficial a respeito do bioma Caatinga pode ser o responsável pelas ações predatórias, degradantes que tem levado o referido bioma ao topo dos mais devastados do território nacional. Diante disso, ressalta-se a importância da Educação Ambiental no ambiente escolar como alternativa prática para a formação de uma geração ambientalmente consciente.

Diante disso, levando-se em consideração o fato de que a Caatinga é um bioma endêmico do semiárido nordestino, com biodiversidade composta por fauna e flora peculiar, mas que lamentavelmente é desvalorizada e pouco explorada cientificamente, como também marginalizada no processo sócioeducativo, este trabalho objetiva analisar a percepção ambiental dos discentes das duas escolas da cidade de Patos, estado da Paraíba, correlacionando-a com as características evidenciadas no bioma Caatinga.

Este artigo está estruturado em torno de seções que perpassam pela análise bibliográfica da situação atual do bioma Caatinga, sua abordagem no ambiente escolar caracterizando as causas e consequências da degradação

deste bioma e, por fim, uma análise da percepção que os estudantes do 7º ano têm a respeito deste bioma.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 20 estudantes do 7º ano, sendo 10 de uma escola pública da rede municipal de ensino e 10 de uma escola privada ambas localizadas na cidade de Patos, sertão paraibano. A escolha da turma participante desta pesquisa – 7º ano - se deu em decorrência da necessidade do entendimento acerca dos conhecimentos que estes têm do bioma dominante na localidade onde eles estão inseridos e de temas relacionados à Educação Ambiental. Para um entendimento maior da realidade analisada optou-se por escolher uma escola que está localizada em área periférica e outra que se localiza em uma área central da cidade.

Optou-se por um estudo de caso com uma abordagem de cunho quali-quantitativo, onde utilizou-se os pressupostos teórico-metodológicos elementos da etnografia escolar. Segundo Chizzotti (1995, p. 104), “a pesquisa qualitativa objetiva provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.

Utilizou-se também nesta pesquisa medidas quantitativas associadas às qualitativas, buscando representar a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, e, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências (RICHARDSON, 2010).

Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a aplicação de um questionário. A escolha pela utilização desta ferramenta se deu, principalmente, pela facilidade de se descrever as características e por permitir uma melhor medição das variáveis dos grupos sociais estudados (GIL, 1999).

O referido questionário, por sua vez, foi elaborado de forma online por meio da ferramenta *google forms*, pois devido a pandemia do novo coronavírus as instituições alvo da pesquisa estão funcionando no modelo remoto (pública) e no modelo híbrido (particular). Neste caso, para não mantermos contato físico com os estudantes participantes optou-se pela utilização deste mecanismo.

A escolha em analisar escolas de duas redes diferentes, pública e privada, se deu na tentativa de entender o nível de conhecimento sobre o bioma Caatinga em decorrência de uma disparidade econômica e cultural

sem levar em consideração os fatores que interferem no ambiente escolar, ou seja, neste estudo não traçamos um juízo de valor acerca dos conhecimentos apresentados por alunos das duas redes de ensino analisadas.

O referido questionário foi estruturado com questões objetivas e subjetivas sobre o bioma Caatinga enaltecendo: sua condição fitogeográfica, a sua biodiversidade, preservação e conservação, impactos ambientais decorrentes das atividades humanas praticadas neste e as práticas sustentáveis que devem ser desenvolvidas nele. Os resultados provenientes desta pesquisa foram dispostos em gráficos para uma melhor análise dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurou-se num primeiro momento saber dos estudantes entrevistados o que é para eles a Educação Ambiental? Como eles a definem? Os dados obtidos com esse questionamento encontram-se apresentados na tabela 1 que representa a opinião de 10 dos 20 alunos entrevistados, pois houve repetição de informações e as mesmas foram condensadas conforme consta na tabela com o indicador de vezes em que se repetiu (ex: 3x). Os alunos participantes foram identificados na tabela a seguir com números para manter o sigilo dos mesmos.

Tabela 1: Percepção dos participantes quanto ao que é Educação Ambiental

Aluno 1	É o processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais.
Aluno 2	São os processos por meio dos quais o indivíduo constrói valores e conhecimentos voltados para a conservação do meio ambiente.
Alunos 3, 4, 5	E ter cuidado com o meio ambiente, e não destruí-lo. (3x)
Aluno 6	Nós devemos cuidar do nosso ambiente
Alunos 7, 8, 9, 10	Não sei (4x)
Alunos 11, 12, 13	Lugar que respeita o meio ambiente. (3x)
Aluno 14	Sadia qualidade de vida e a sustentabilidade do meio ambiente.
Aluno 15	Promove a educação sobre a natureza e ajuda a se socializar com a natureza.
Alunos 16, 17, 18, 19	É o respeito à natureza. (4x)
Aluno 20	Educação ambiental é a educação responsável por informar pessoas preocupadas com o meio ambiente e que procurem preservar e conservar os recursos naturais.

Analisando-se os conceitos atribuídos pelos alunos e dispostos na tabela 1 verifica-se que a larga maioria dos estudantes participantes define a Educação Ambiental como sendo uma prática voltada exclusivamente para as questões ambientais e, portanto, fora da área de interferência humana. Porém, outros a apontam como sendo um mecanismo de suma importância para a manutenção do equilíbrio ambiental e para a manutenção da sustentabilidade.

As definições apresentadas pelos estudantes estão de acordo com os conceitos dos estudiosos da temática, ou melhor, alinha-se ao conceito mais utilizado para EA e que se utiliza com uma maior frequência a definição apresentada durante o Congresso de Belgrado, promovido pela UNESCO em 1975, oportunidade em que a EA foi definida como sendo um processo que visa:

[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam [...] (UNESCO apud MARCATTO, 2002, p. 14).

Diante da definição apresentada, verifica-se que a Educação Ambiental é um processo que objetiva promover a conscientização coletiva da sociedade em relação à necessidade de preservar o meio ambiente como um todo, formando cidadãos conscientes quanto ao seu papel nesse processo de preservação. Assim sendo, tratar desta temática com discentes do 7º ano do ensino fundamental se torna ainda mais relevante, pois precisamos de uma geração ecologicamente mais consciente.

A educação ambiental é uma das ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles (MARCATTO, 2002, p. 12).

A Educação Ambiental se caracteriza como sendo um processo que visa a promoção de uma mudança da forma de como o ser humano ver o meio ambiente, envolvendo-o nas discussões sobre os problemas ambientais, tornando-o responsável pela construção de um mundo no qual se garanta

condições dignas de vida para as gerações futuras, de forma que estas possam desfrutar também dos recursos naturais hoje existentes.

Feita a análise da compreensão que os estudantes têm do conceito de Educação Ambiental, buscou-se, num segundo momento, entender como eles definem o Bioma Caatinga. As respostas foram dispostas na tabela 2 e seguiram os mesmos mecanismos da questão anterior, ou seja, algumas respostas apresentaram o mesmo sentido e foram condensadas:

Tabela 2: Percepção dos participantes quanto à definição de Caatinga

Alunos 1, 2, 3	A Caatinga é típica de regiões com baixo índice de chuvas e solo seco. (3x)
Aluno 4	A Caatinga apresenta clima semiárido, vegetação com poucas folhas e adaptadas para os períodos de secas, além de grande biodiversidade.
Alunos 5, 6, 7, 8	Como um lugar com poucas folhas e um lugar bem seco. (4x)
Alunos 9, 10, 11	Um clima semiárido. (3x)
Alunos 12, 13, 14	Como bioma seco e quente. (3x)
Aluno 15	Lá é muito legal.
Aluno 16	O nome Caatinga significa, em tupi-guarani, “mata branca”. No inverno, devido a ocorrência de chuva, as folhas verdes e as flores voltam a brotar.
Aluno 17	É uma região seca de cor cinzenta onde é difícil achar água.
Aluno 18	Bioma rico em biodiversidade.
Alunos 19, 20	É seco e quente e os animais se escondem por causa do calor. (2x)

Fonte: Os autores (ago, 2021).

Os conceitos apresentados na tabela 2 indicam um conhecimento restrito dos alunos acerca da definição da Caatinga enquanto bioma. A larga maioria dos entrevistados define a caatinga como sendo uma região árida que possui uma vegetação do tipo xerófila, ou seja, que perde as folhas na estação seca; outros a definem como sendo rica em biodiversidade, porém outros a confundem com o clima predominante – o tropical semiárido – e passam a caracterizá-la como sendo quente e seca.

A Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro. Por isso, grande parte do patrimônio biológico dessa região não é encontrada em outro lugar do planeta, além do nordeste do Brasil (ANDRADE, 2001). Estas características o classificam como sendo endêmico desta região.

Para Duque (2004, p. 31) a Caatinga é “um conjunto de árvores e arbustos espontâneos, densos, baixos, retorcidos, leitosos, de aspecto seco, de folhas pequenas e caducas, no verão seco, para proteger a planta contra

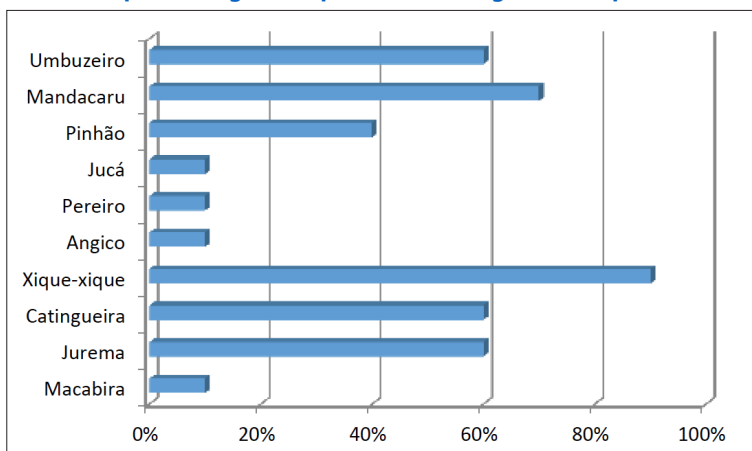
a desidratação pelo calor e pelo vento”. Ferreira et al. (2007) acrescentam que a Caatinga cobre quase todo o nordeste brasileiro, atingindo uma área de quase 10% do território nacional, abrangendo os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Bahia, sul e leste do Piauí e norte de Minas Gerais.

Porém, apesar de ser rica em biodiversidade e endêmica da região Nordeste o bioma Caatinga é um dos mais degradados do Brasil conforme relatam Rocha et al. (2007):

Dentre os biomas brasileiros, é o menos conhecido cientificamente e vem sendo tratado com baixa prioridade, não obstante ser um dos mais ameaçados, devido ao uso inadequado e insustentável dos seus solos e recursos naturais, e por ter cerca 1% de remanescentes protegidos por unidades de conservação (ROCHA et al. 2007, p. 2629).

Uma das formas de se promover a sustentabilidade é o conhecimento sobre o bioma e suas características principais. Pensando nisso, perguntou-se aos alunos entrevistados quais as plantas típicas da Caatinga que eles conhecem. Os dados foram dispostos no gráfico 1:

Gráfico 1: Espécies Vegetais típicas da Caatinga citadas pelos discentes



Fonte: Os autores (ago, 2021).

Por meio de uma análise do gráfico 1 percebe-se que o xique-xique, mandacaru, umbuzeiro, catingueira, jurema e pinhão aparecem entre as espécies vegetais mais citadas pelos alunos entrevistados, outras como o jucá, pereiro, angico e macambira são desconhecidas por grande parcela dos entrevistados.

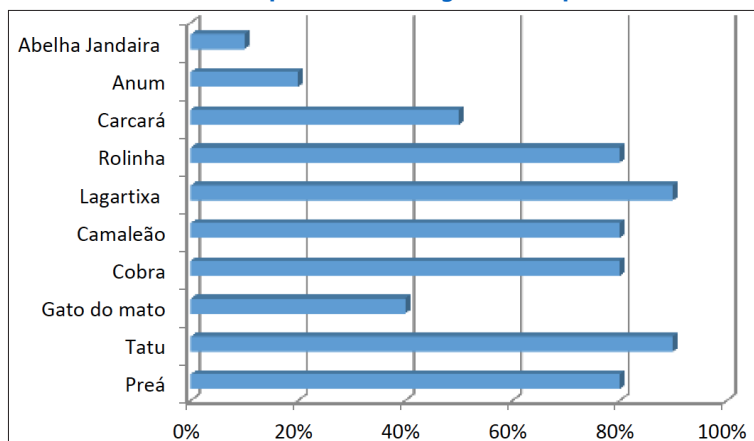
O Semiárido nordestino caracteriza-se por possuir uma vegetação que apresenta um aspecto agressivo, havendo uma predominância de cactáceas colunares a exemplo do mandacaru e do facheiro, além de outros arbustos e árvores com espinhos. Nessa região, o solo é bastante pedregoso e pouco profundo. E, por isso, não consegue armazenar a água que cai, durante o período chuvoso (DUQUE, 2004).

Todas as espécies citadas anteriormente são utilizadas para diversas necessidades humanas. Algumas dessas espécies possuem uso fitoterápico e são utilizadas para chás e outros medicamentos, como é o caso do pereiro, angico, pinhão, jurema e a catingueira (RODRIGUES et al., 2002). Outras, porém, são utilizadas na alimentação tanto humana, quanto de animais, com destaque para o umbuzeiro e o mandacaru para a alimentação humana e o xique-xique, macambira, o marmeleiro para alimentação animal, principalmente, durante o período de estiagem (ALBUQUERQUE et al., 2010).

Já em relação ao uso da madeira, dentre as espécies vegetais da caatinga citadas pelos alunos, destacam-se o pereiro e o angico. No entanto, tem-se que reconhecer que a exploração desordenada desses recursos, principalmente, para a produção de carvão vegetal que tem comprometido a sustentabilidade do bioma Caatinga (ALBUQUERQUE et al., 2010). Daí a importância de um trabalho eficaz no tocante às práticas de Educação Ambiental no ambiente escolar.

Foi solicitado aos estudantes participantes da pesquisa que eles apontassem as espécies de animais nativos da Caatinga que eles mais conheciam. Os resultados obtidos foram dispostos no gráfico 2.

Gráfico 2: Animais típicos da Caatinga citados pelos docentes



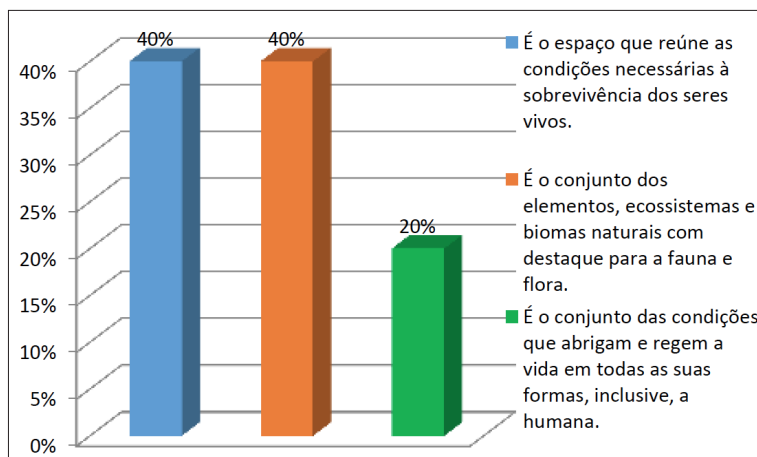
Fonte: Os autores (ago, 2021).

Ao analisarmos o gráfico 2, percebe-se que os alunos entrevistados demonstram conhecer mais algumas espécies como o preá, a cobra, a lagartixa, a rolinha e o tatu, entre as menos conhecidas por eles estão a abelha jandaira, o anum, o carcará e o gato do mato. Alguns dos animais relacionados no gráfico 2, são com grande frequência abatidos e consumidos pelo sertanejo como forma de alimento, com destaque para o preá, o tatu e a rolinha.

A abelha jandaira que os alunos pouco conhecem, é popularmente conhecida como uma abelha sem ferrão, produz um excelente mel que além de ser consumido como alimento, possui uma utilização medicinal, sendo adicionado a algumas plantas medicinais a exemplo do mastruz, do limão, da laranja, da hortelã, da romã, bem como o alho, principalmente, no sertão paraibano (ANDRADE et al., 2012).

Posteriormente, perguntou-se aos alunos participantes que integram a amostra, o que vem a ser meio ambiente? As respostas colhidas nesse questionamento foram transformadas em dados e apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição dos participantes quanto ao que vem a ser Meio Ambiente



Fonte: Os autores (ago, 2021).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 3, para 40% dos alunos a EA corresponde ao espaço que reúne as condições necessárias à sobrevivência dos seres vivos. Para outros 40% é o conjunto dos elementos, ecossistemas e biomas naturais com destaque para a fauna e flora.

Apenas 20% classificaram como sendo o conjunto das condições que abrigam e regem a vida em todas as suas formas, inclusive a humana o que está de acordo com a definição do IBGE (2004, p. 210) que define meio ambiente como sendo o “conjunto dos agentes físicos, químicos, biológicos e dos fatores sociais susceptíveis de exercerem um efeito direto ou mesmo indireto, imediato ou a longo prazo, sobre todos os seres vivos, inclusive o homem”.

Vários são os conceitos existentes para o termo meio ambiente. No entanto, a noção básica que se tem sobre o mesmo é a de tratar-se de tudo que existe em volta dos seres vivos, incluindo também aquilo que não possui vida, além das manifestações socioculturais. Por outro lado, o meio ambiente diz respeito aos fatores bióticos, edáficos e climáticos que determina a sobrevivência dos seres vivos sobre a Terra.

Segundo o roteiro indagou-se aos alunos participantes, como eles caracterizam o Semiárido. Neste aspecto, eles apresentaram grande homogeneidade nas respostas como se pode observar na tabela a seguir:

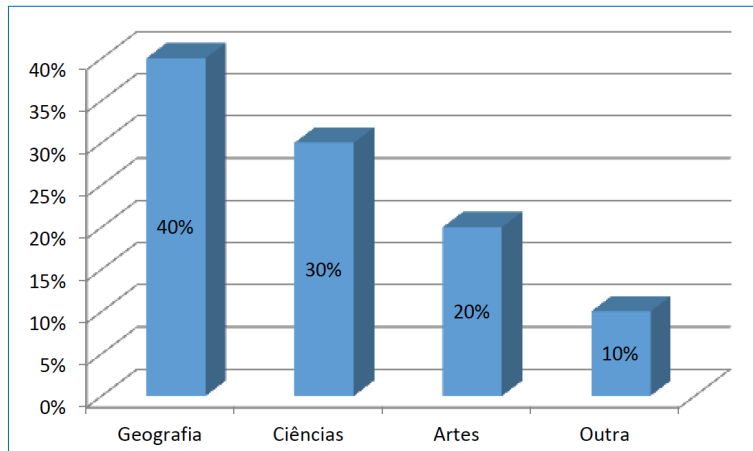
Tabela 3: Definição de semiárido segundo os entrevistados

“O clima semiárido apresenta altas temperaturas (entre 25 °C e acima de 28°C), resultando na baixa umidade do ar, além de longos períodos de estiagem, com chuvas escassas e mal distribuídas”.
“Diz-se das regiões e dos climas das zonas periféricas às regiões áridas”.
“O clima que apresenta altas temperaturas, resultando na baixa umidade do ar, além de longos períodos de estiagem”.
“Resulta na baixa umidade do ar, longos períodos de estiagem, chuvas mal distribuídas. Entre os climas do Brasil, o semiárido é o mais quente”.
“O clima semiárido apresenta altas temperaturas (entre 25 °C e acima de 28°C);
“E aonde e mais quente”.
“Corresponde a um dos climas que dura muito tempo de seca”

Fonte: Os autores (ago, 2021).

Verifica-se todos os alunos entrevistados, caracterizam de forma coerente o Semiárido como sendo uma região que apresenta clima quente, possuindo também baixas precipitações distribuídas de forma irregular. Posteriormente, indagou-se aos alunos participantes, quais os componentes curriculares que mais trabalham com a temática da EA voltada para uma perspectiva em torno da preservação do Bioma Caatinga. O Gráfico 4, por sua vez, sintetiza os dados relativos a esse questionamento.

Gráfico 4: Componentes curriculares que mais trabalham a Educação Ambiental



Fonte: Os autores (ago, 2021).

Por meio da análise do Gráfico 4, verifica-se que 40% dos alunos entrevistados apontam a Geografia como sendo o componente curricular que mais aborda temas relacionados a EA; seguida por Ciências com 30% e Artes com 20%, além destas os alunos apontaram outra disciplina 10%. De acordo com Sato (2002, p. 37):

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados.

Diante da necessidade se trabalhar a Educação Ambiental, cabe à escola a missão de procurar a melhor maneira objetivando tornar possível uma aprendizagem significativa. Assim, em toda e qualquer ação desenvolvida, ela deve proporcionar a participação de todos os seus alunos nesse processo, revendo o currículo de forma a garantir um melhor desenvolvimento da interdisciplinaridade.

De acordo com Marcatto (2002, p. 19):

[...] propõe-se que as questões ambientais não sejam tratadas como uma disciplina específica, mas sim que permeie os conteúdos, objetivos e orientações didáticas em todas as disciplinas. A educação ambiental é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura.

Independente da disciplina que leciona, o professor em sua sala de aula deve abordar a Educação Ambiental e os questionamentos a ela relacionados, seja como parte dos conteúdos didáticos ou em forma de tema transversal.

Nesse sentido, expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 64), que a transversalidade:

[...] pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

Analisando a citação transcrita acima, percebe-se que a transversalidade é um recurso que muito enriquece a aula. Através de tal recurso, é possível o professor de Matemática, por exemplo, abordar em sala de aula as questões ambientais, discutindo quanto do território brasileiro vem sofrendo com a degradação ambiental, transformando tal fenômeno em números, exprimindo percentuais, etc. não sendo esta uma tarefa exclusiva da Geografia.

Ao utilizar tal recurso o professor consegue melhor contextualizar suas aulas, fazendo com que as mesmas sejam facilmente compreendidas por seus alunos. Em síntese, através dos Temas Transversais pode-se obter o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade. Porém, verifica-se que nas escolas analisadas nesta pesquisa a interdisciplinaridade no tocante a EA não se faz uma prática constante, pois os alunos investigados apontam poucas disciplinas que atuam de forma isolada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o referencial teórico levantado evidenciou-se a importância das questões ambientais e sua discussão no contexto escolar através

de uma ótica voltada para os alunos do 7º ano do ensino fundamental acerca do Bioma Caatinga, bioma este predominante na localidade analisada que se encontra muito degradado e, portanto, merecedor de uma maior compreensão das suas características e ações antrópicas sobre ele.

No que diz respeito ao estudo realizado junto aos alunos da turma acima descrita foi possível concluir que a maioria dos alunos entrevistados entende a Educação Ambiental como sendo uma prática voltada exclusivamente para as questões ambientais excluindo o homem do processo, ou seja, este tem um papel secundário limitando-se, portanto, ao entendimento dos aspectos físicos de um determinado local sem levar em consideração a construção de uma sociedade ecologicamente consciente e responsável com o meio ambiente e com as futuras gerações. Porém, outros apontam como sendo um mecanismo de suma importância para a manutenção do equilíbrio ambiental e para a manutenção da sustentabilidade.

É consenso entre a maior parte dos entrevistados de que a Caatinga constitui um bioma singular, sendo formado por uma vegetação à base de cactáceas adaptadas a um local de clima com as características seca e quente. Em relação ao Semiárido, os entrevistados possuem o entendimento superficial no qual essa região é reflexo apenas de um cenário quente, seco e com reduzida biodiversidade desprezando os elementos e fatores climáticos que interferem neste processo.

Diante da grande importância do trato da EA no contexto escolar constatou-se que os alunos das escolas analisadas não possuem uma abordagem de temáticas relacionadas a EA de forma interdisciplinar como orientam os documentos dos temas transversais, limitando-se a sua abordagem a disciplinas específicas como Geografia e Ciências, porém trabalhadas de forma isoladas. Não havendo, na visão dos entrevistados uma relação estreita entre os demais componentes curriculares o que se configura como sendo muito negativo para o correto desenvolvimento de práticas de EA no ambiente escolar.

Diante da situação exposta anteriormente, constata-se a necessidade de uma formação continuada por parte dos professores das escolas analisadas em torno da EA, bem como a necessidade de uma definição de novas metodologias que proporcionem uma maior aquisição de conhecimento por parte dos alunos, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa e a formação de cidadãos ecologicamente conscientes, pois os resultados demonstraram que a larga maioria dos alunos abstraem conhecimentos relacionados a EA e ao Bioma Caatinga dos livros didáticos utilizados.

Essa dificuldade apresentada pelos entrevistados traz implicações para o processo de contextualização da temática abordada em sala de aula e sua relação com o espaço vivido de tal modo que muitos alunos desconhecem a fauna e flora e até mesmo o próprio bioma do local onde estão inseridos. De modo que o conhecimento dos educandos é limitado sobre o bioma Semiárido e Caatinga.

Em síntese, conclui-se que há uma necessidade de se investir em práticas educativas de EA nos estabelecimentos educacionais investigados de tal modo que haja a participação mais efetiva de outros componentes curriculares mantendo uma estreita relação interdisciplinar com o intuito de promover uma aprendizagem holística sobre as práticas sustentáveis no Bioma Caatinga.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P.; FLORENTINO, H. S. Educação Ambiental e o Ensino de Geografia na Educação básica. In: ABÍLIO, F. J. P.; SATO, M. (Org.). **Educação ambiental: do currículo da educação básica às experiências educativas no contexto do semiárido paraibano**. João Pessoa: EDUFPB, 2011.

ALBUQUERQUE, U. P. [et al.]. **Caatinga: biodiversidade e qualidade de vida**. Bauru-SP: Canal6, 2010.

ANDRADE, M. C. de. **Nordeste semiárido: limitações e potencialidades**. In: FILHO, Malaquias Batista. Viabilização do semiárido nordestino. Recife: IMIP, 2001.

ANDRADE, S. E. O. et al. Estudo etnoveterinário de plantas medicinais na comunidade Várzea Comprida dos Oliveiras, Pombal, Paraíba, Brasil. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 7, n. 2, p 193-198, abr-jun, 2012.

ARAUJO, C. S. F.; SOUSA, A. N. **Estudo do processo de desertificação na Caatinga: uma proposta de educação ambiental**. Ciênc. Educ. Bauru, v. 17, n. 4, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Saúde)**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLETTI, C. H. M.; SANTOS, A. M. M.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. Quanto ainda resta da Caatinga? Uma estimativa preliminar. In: LEAL, I. R.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. (eds.). **Ecologia e conservação da caatinga**. Recife: EDUFPE, 2005.

CHIZZOTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2006.

DUQUE, G. **Solo e água no polígono das secas. Fortaleza**: Banco do Nordeste do Brasil, 2004.

FERREIRA, L. M. R. [et al]. Análise fitossociológica comparativa de duas áreas serranas de caatinga no cariri paraibano. VIII Congresso de Ecologia do Brasil, 23 a 28 de Setembro de 2007. **Anais...**,Caxambu-MG.

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Vocabulário básico de recursos naturais e meio ambiente**. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

MARCATTO, C. **Educação ambiental**: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

RICHARDSON, R. H. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

ROCHA, W. F. Levantamento da cobertura vegetal e do uso do solo do Bioma Caatinga. XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007, INPE. **Anais...**, p. 2629-2636.

RODRIGUES, L. A. et al. **Espécies vegetais nativas usadas pela população local em Luminárias**, MG. Lavras: UFLA, 2002. 34 p. (Boletim Agropecuário, 52).

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos-SP: Rima, 2002.

SILVA, T. S.; CÂNDIDO, G. A.; FREIRE, E. M. X. Conceitos, percepções e estratégias para conservação de uma estação ecológica da caatinga nordestina por populações do seu entorno. **Sociedade & Natureza**, v. 21, n. 2, p. 23-37, ago., 2009.

BRINCANDO E SENDO BRINCANTE NA BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO APROPRIADO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

MILCA MARIA CAVALCANTI DE PAULA

Doutoranda em Ensino pela RENOEN – UFRPE, Mestre em Educação pela UPE e Graduada do Curso de Pedagogia da FUNESO e Professora da FADIMA, milcanti@hotmail.com.

RESUMO

Este E-book foi escrito com o objetivo de compartilhar orientações com embasamento teórico sobre a criação, montagem manutenção de uma Brinquedoteca. Haja vista ter pouca produção na temática, pensamos em socializar esta pesquisa. Quanto mais o lúdico fizer parte do dia a dia dos alunos e professores, mais poderemos o compreender de forma significativa e assim, ter mais fundamentos e argumentos para identificar o que é uma aula lúdica. Em um espaço de ludicidade como é o caso de Brinquedoteca, torna-se mais fácil a compreensão desses conhecimentos. Denominamos o título do Projeto como: Brincando e sendo Brincante na Brinquedoteca. Projeto este que é fruto de uma pesquisa bibliográfica, para posteriormente ser aplicada na implantação de uma Brinquedoteca em instituições afins. Registramos neste E-book, sugestões e orientações de como montar esse espaço de encantamento e aprendizado, trazendo a visão sucinta sobre jogos e brincadeiras na percepção dos teóricos do desenvolvimento humano e da cognição, citamos Wallon, Piaget, Vygotsky. Fundamentamos também o texto nas orientações da Base Nacional Comum Curricular. E por fim trazemos uma fala de esperança para que hajam parcerias entre o setor público e privado na criação de muitas Brinquedotecas em nossa região. Esperamos ter contribuído com o campo do conhecimento de uma educação humanizada. Me vejo como parte desse processo, como eterna aprendiz do tempo e da vida, e sendo uma eterna brincante. Vejo em minha trajetória muito ainda a fazer pela educação, mas com consciência trago aqui minha singela contribuição.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação, Pedagogia, Brinquedoteca.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que para trabalhar com o brincante e o lúdico, é preciso, se tornar lúdicos. Despertar o brincante dentro de si para pensar, sentir e agir ludicamente. Quanto mais o lúdico fizer parte do dia a dia, mais se pode o compreender de uma forma significativa e assim, ter mais fundamentos e argumentos para identificar o que é uma aula lúdica. E um espaço de ludicidade como é o caso de brinquedoteca. Quando se estiver seguro sobre o que esta área do conhecimento nos sugere, torna-se mais fácil convidar e envolver outras pessoas a participarem desse processo. Por isso denominamos o Projeto de “BBB”, que traz em si mesmo um trocadilho lúdico. O significado do “BBB” é Brincando e sendo Brincante na Brinquedoteca. Projeto que agora registramos em formato de E-book.

O objetivo geral deste E-book é registrar orientações de como implantar uma Brinquedoteca, em escolas e faculdades e até mesmo em hospitais e comunidades religiosas ou ONGs, com um acervo diversificado de jogos para auxiliar na prática pedagógica e incentivar a aprendizagem dos alunos. O projeto da Brinquedoteca nas páginas a seguir é direcionado aos alunos do curso de Pedagogia, os estudantes/professores já envolvidos na prática docente, e também pode ser desenvolvido por pessoas de áreas afins. Os objetivos específicos são: 1. Aplicar orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que enfatiza o ato de brincar como importante na Educação Infantil; 2. Proporcionar aos alunos um ambiente dotado de jogos e brincadeiras construídos a partir das mais diversas inspirações para auxiliar no processo de aprendizado durante o curso de formação de professor; 3. Organizar um espaço apropriado para que professores e estudantes da rede pública e privada, tenham oportunidades de utilizar as atividades lúdicas como métodos pedagógicos para desenvolver o ensino-aprendizagem; 4. Possibilitar a convivência natural dos alunos com os jogos e brincadeiras educativas, resgatando assim a capacidade de concentração e de aprender brincando; 5. Valorizar as atividades lúdicas como métodos pedagógicos que auxiliem a aprendizagem dos alunos.

Para deixar o espaço com uma identidade própria criamos uma logomarca que pode ser usada nas camisas, bonés, aventais pedagógicos, crachás e propagandas etc.

Fig. 1 Sugestão de logo marca



O lúdico é utilizado como ferramenta de educação afetivas e moral, e como estratégia para o desenvolvimento da cidadania bem como da consciência emocional.

Dessa forma, o lúdico será trabalhado através de brinquedos e brincadeiras tradicionais resgatados da cultura de cada região. Entendemos que a Brinquedoteca se fundamenta no conceito do lúdico como um recurso facilitador de toda a aprendizagem e também propiciador do desenvolvimento integral dos estudantes.

Entendemos que ao constituir um espaço onde alunos e professores possam aprender e reaprender a lidar com o ato de brincar, despertando seu brincante interior, será importante para ter um bom aproveitamento dessa leitura, você se soltar e se desprender de muitas censuras que sofreu ao longo da vida. Você como educador e sua instituição poderá acompanhar o desempenho dos alunos, pedagogos avaliando-os nesse ambiente onde se aprende brincando.

As universidades cada vez mais estão entendendo que precisam oferecer ao professor em formação um espaço físico bem equipado onde possa garantir a vivência necessária que eles precisam para aplicar em suas escolas. Todo o conhecimento adquirido durante a leitura deste e-book devem ser vivenciados na brinquedoteca de sua escola e devem ser aplicados de imediato também na sua prática pedagógica.

A importância de uma educação mais abrangente faz com que procuremos novas saídas para suprir as carências encontradas nas instituições de ensino. Assim, a maior luta atual é por um ensino mais humano, voltado para o real interesse dos alunos, tornando-os agentes do processo educacional.

BRINQUEDOTECA: SALA DE DESENVOLVIMENTOS

A utilização de atividades lúdicas tem como objetivo o desenvolvimento integral de habilidades de pensamento lógico, de compreensão, de formação de uma gramática interna que propicia ao aprendiz a capacidade de fluência desde de seu idioma com o código linguístico como também a compressão dos códigos sonoros que abrem o espaço para uma nova linguagem, a musical por exemplo.

Brinquedoteca é um espaço dotado de jogos e brinquedos construídos a partir das mais diversas inspirações e que proporcionam aos alunos um desenvolvimento harmonioso da sensibilidade, da afetividade e da capacidade de encantamento necessário para a formação de pessoas mais sensíveis e criativas. Em termos de estrutura, pode-se dizer que uma brinquedoteca é uma “biblioteca” de jogos e brincadeiras onde os alunos escolhem as atividades que querem desenvolver. A palavra escolhida é essa mesma, desenvolvimento. Afinal, as brincadeiras educativas para as crianças/alunos, além de coisa séria, é ingrediente fundamental do crescimento físico e intelectual. No ambiente da Brinquedoteca, o brincar vai desenvolver habilidades das crianças e vem suprir algumas necessidades do aluno/criança, tais como: participar, transformar, expressar, desenvolver, aprender e atuar com subjetividade no dia a dia, na vida em sociedade e também na sua cultura, tudo isso proporciona um melhor desenvolvimento nos envolvidos.

Reforçamos a importância da implantação de uma da Brinquedoteca nas escolas. O foco maior na criação de uma Brinquedoteca será operacionalizar a normativa descrita na BNCC sobre a importância do brincar na educação infantil. Nesse caso o brincar que, de certa forma, engloba todos os demais direitos elencados na base e que na escola deve ter intencionalidade educativa. A BNCC trabalha a concepção do brincar na Educação Infantil e enfatiza sua necessidade. O eixo central, o brincar é visto como abordagem de experiências para o desenvolvimento na Educação Infantil.

A BNCC nos traz dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica em suas etapas de desenvolvimento. Ela também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. O ato de brincar na BNCC é combinado como direito de base e recurso necessário na formação da criança. O ato de brincar surge uma abordagem de vivências intencionais e que

deve ser organizada pelo professor, uma vez que a brincadeira é mediadora das aprendizagens significativas na Educação. Conforme a BNCC (2017), a educação infantil necessita estabelecer “estratégias e ações para que as crianças possam observar, investigar e explorar o ambiente, manejar objetos e brinquedos, criar suposições e verificar as informações para confirmar as perguntas e curiosidades”. Sendo a escola, ou outra organização estará dando oportunidade para que os estudantes e as crianças no geral ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL2017, p.47).

As Escolas de Educação Infantil são os lugares e espaços favoráveis para a criança experimentar novas emoções e sensações. Lugar de novas descobertas sobre si mesmo e sobre o outro. Através do brincar ela amadurece e aprende a lidar com medos e também a ansiedade. Por isso vemos como imprescindível que as escolas, ONGs, Hospitais e Instituições religiosas insiram em seu contexto a utilização do brincar na prática pedagógica

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular o ato de brincar é um direito:

“O aperfeiçoamento para as crianças participantes da educação infantil é apresentado em seis direitos, são eles: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p.36).

Vejamos também a importância do professor nesse processo. Um professor é um facilitador de conhecimento que se coloca em posição de ajudador para ser referência para seus alunos que talvez, em sua vida secular (em suas casas ou comunidades) nunca viram ou estiveram em espaço tão preparado para despertar sua criatividade e ludicidade, elementos tão importantes na sua formação. A BNCC apresenta os seis direitos já citados acima mais que trazemos à tona por sua importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças que integram a Educação Infantil. Reforçamos a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses seis elementos juntos montam uma fórmula completa para um crescimento saudável de qualquer indivíduo.

Fig.02 Quadro criado para clareza do texto



Pela razão, de o lúdico ser um estado de participação que deve ser experimentado, vivenciado e aprofundado cada vez mais. A experiência lúdica é muito necessária para o professor, pois só a partir da experimentação e da incorporação de uma vida lúdica é que se pode afirmar-se um educador lúdico. Os fundamentos teóricos apenas não serão suficientes para entendermos esse processo de “despertar da ludicidade” nos alunos e em cada um de nós mesmos, justamente pelo fato de que apenas a teoria não nos leva à experiência lúdica propriamente. Por isso, proponho que você professor liberte-se dos preconceitos e brinque. Seja feliz e faça seus alunos felizes enquanto aprendem/ensinam!

2. CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DE BRINQUEDOTECAS

A Criação e a manutenção de brinquedotecas pedagógicas devem ser atitudes constantes e levadas a sério. Em nome da educação formal, nossa sociedade tem monopolizado, cada vez mais cedo, as crianças para atividades dirigidas; sempre vigiadas e guiadas por objetivos que visam a atingir os resultados determinados pelos adultos. (Re)significar e resgatar o espaço e o tempo para crianças brincarem espontaneamente é um dos nossos maiores compromissos e desafios da atualidade.

Durante a operacionalização desse resgate deve-se considerar que os espaços livres, os quais antes as crianças usavam para brincar, estão sendo ocupados por fábricas, edifícios, postos de gasolina, carros, etc. Antes, a rua era o principal lugar de encontros sociais. Na rua, a criança pobre ou

rica tinha seu universo e o utilizava à vontade (Caiuby, 1986). Ariés (1981) Descreve as mudanças ocorridas nesse espaço.

É importante colocar que a realidade das cidades passadas não era perfeita, nem para os adultos, quanto mais para as crianças. Existiam opressões, violência e exploração de muitas formas. As oportunidades eram maiores para as crianças e adultos no que diz respeito ao espaço físico e ao tempo, para que as relações entre as pessoas fossem as mais naturais possíveis. Nesse tempo não havia lugar para a figura do estranho, do forasteiro. Todas as pessoas se conheciam. Aos poucos, ruas e praças deixaram de ser um lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens, ocupadas por desconhecidos, de cujo perigo era preciso afastar as crianças de famílias e ruas.” (p. 130)

Muitos fatores contribuíram para esta mudança como, por exemplo, a mudança nas relações sociais, aumento da jornada de trabalho e mudança da concepção da criança. Deve-se considerar também que, por muito tempo, a psicologia e a pedagogia foram dominadas por uma visão “adultocêntrica” e futurista em relação ao desenvolvimento infantil. Carvalho e Beraldo (1989) afirmam que este tipo de enfoque impediu a visualização da riqueza das interações criança-criança. Essas mesmas autoras recolocam o interesse pelo estudo das interações criança-criança, partindo do pressuposto de que estas são de alta prioridade motivacional. Entende-se que a ocupação do espaço e uma supervalorização da escolarização, para responder às exigências mercadológicas da industrialização, propiciaram a saturação do tempo da criança com muitos deveres e afazeres, restando muito pouco tempo para brincar. Entende-se que tais formas de lidar com a criança e o seu mundo, diminuem as chances da criança fazer suas descobertas à sua própria maneira, desenvolvendo relações e construindo sua afetividade por meio do brincar. Sabe-se, entretanto, que o brincar até a velhice é uma das características que define e distingue a espécie humana das outras espécies, então, é percebe-se que ela tenha uma função na formação do ser humano.

Objetivando o resgate do brincar espontâneo como elemento essencial para o desenvolvimento da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização é que surgem as brinquedotecas ou também chamadas de ludotecas. Apesar da sua difusão, poucos estudos são encontrados na literatura registrando aspectos essenciais para criação e manutenção de uma brinquedoteca. Na grande maioria dos casos todas as brinquedotecas criadas e mantidas, nascem da atividade espontânea de seus criadores, e pouco

de sistematizadas e quase não existem escritos sobre essas experiências. Em Andrade e Altman (1992), encontra-se a citação de 37 brinquedotecas, distribuídas em vários estados do Brasil, com uma maior predominância em São Paulo. Diversos tipos de brinquedotecas são descritas como as ligadas às bibliotecas, centros comunitários, escolas, associações de pais, museus, hospitais etc., mas com sua maior predominância em espaços como creches e escolas. O levantamento também se detectou preferência por espaços escolares.

Apreciando-se a forma de organização das brinquedotecas levantadas, verificou-se que elas funcionavam de maneira improvisada, ou seja, careciam de planejamento de atividades, precisavam de cadastramento do acervo, de horários regulares para atendimento; algumas apresentavam espaço físico pequeno, tendo pouca iluminação, algumas carentes de atrativos visuais, com distribuição aleatória dos brinquedos e em algumas, inadequação dos tamanhos das prateleiras. No geral a equipe responsável pela brinquedoteca apresentava uma carência de fundamentação teórica sobre o tema.

Apesar de sua origem estar ligada a fins lucrativos, pois as primeiras brinquedotecas sugeriram inicialmente para empréstimo de brinquedos, seus objetivos foram sendo redimensionados de acordo com a necessidade de cada contexto e demanda que estava acontecendo. Apesar das brinquedotecas terem por objetivo o desenvolvimento de atividades lúdica, seus objetivos devem de certo modo adequar-se ao contexto em que estão situadas. Deste modo, apesar da semelhança física de uma brinquedoteca em hospital com aquela em uma escola, seus objetivos e sua função diferenciam-se. É importante focar que, instituições de caráter semelhante, podem também desenvolver brinquedotecas com objetivos diferentes. No geral, o objetivo de uma brinquedoteca sempre deve adequar-se à demanda da situação, ou seja, aos objetivos da instituição e a uma análise do contexto em que está situada.

3. TIPOS DE BRINQUEDOTECAS E SUAS MULTIPLAS POSSIBILIDADES

3.1 Brinquedoteca Escolar

A brinquedoteca escolar tem por finalidade proporcionar um espaço propício para o crescimento infantil em toda sua dimensão. Brincar é essencial para o aumento da identidade e autonomia. “Uma criança, desde

cedo, através de sons, gestos, se comunica através de fatos que incrementa sua imaginação” (RCNEI, 1998). Brincar é por isso fundamental para desenvolver a mobilidade das crianças, o manuseio de brinquedos, o tocar instrumentos musicais, o dançar, o pular, tudo isso irá facilitar sua coordenação motora. O espaço da brinquedoteca vai ajudar em todas as esferas. Nesse espaço os educadores exerçam um papel de mediador. Por isso é necessário que o professor tenha clareza de sua posição e considerem o ato de brincar como meio de vivenciar descobertas e o direito das crianças, reconhecido em leis e declarações. O espaço da brinquedoteca escolar deve ser levado a sério. Não pode ser visto como espaço perdido ou o ato de brincar ser visto como perda de tempo. Mas deve ser encarado, como abordagem de experiência para a possibilidade do desenvolvimento integral dos alunos, das crianças.

3.2. Brinquedoteca Hospitalar:

A brinquedoteca Hospitalar é vista como um direito e uma obrigatoriedade conquistada e assegurada por lei. A brinquedoteca hospitalar no Brasil ainda é recente e pouco conhecida. A lei 11.104/2005, de autoria da Deputada Luiza Erundina (PSB - SP), de 2005, tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados que possuem unidades pediátricas no Brasil. Os hospitais devem implantar brinquedotecas, e com elas práticas educativas, recreativas e artísticas. Muitas vezes essas atividades são realizadas por voluntários, brinquedistas e professores hospitalares. Pessoas que procuram oferecer, condições dignas de internação, através do lúdico, mesmo nas ocasiões mais difíceis da vida de uma criança quando ela se encontra em um hospital. A prática do pedagogo na brinquedoteca se apresenta através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, execução de instrumentos musicais, e envolvimento com a música que proporciona melhor e alívio nas emoções dos pequenos pacientes. A brinquedoteca também deve proporcionar um espaço para os desenhos e a pintura, e serve para contribuir para a continuação dos estudos da criança mesmo estando em um hospital.

A brinquedoteca é um local apropriado, planejado e criado para favorecer o brincar. Dentro de um hospital a brinquedoteca possibilita momentos de lazer e aprendizagem através da ludicidade. Dentro de uma brinquedoteca hospitalar, é papel do pedagogo possibilitar a interação da criança

enferma com seus diversos aspectos saudáveis. As diversas práticas lúdicas são estratégias da pedagogia hospitalar para ajudar na adaptação, motivação e recuperação do paciente, e também os jogos e brincadeiras estarão ocupar o tempo ocioso da criança. O pedagogo hospitalar busca modificar situações e atitudes junto ao enfermo, as quais não podem ser confundidas com o atendimento à sua enfermidade. De uma forma é um trabalho conjunto e muito lindo, cheio de humanidade no próprio hospital.

3.3. Brinquedoteca no Curso de Pedagogia

A Brinquedoteca no Curso de Pedagogia é um laboratório lúdico pedagógico e de apoio técnico ao próprio curso em funcionamento, onde alunos, sob supervisão dos professores, realizarão práticas pedagógicas, tais como oficinas, projetos didáticos e pesquisas. Tudo isso envolve o processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrados aos componentes curriculares do curso de Pedagogia. A Brinquedoteca dentro de um Curso de Pedagogia tem como objetivos principais: I. Contribuir para a valorização do brincar na formação do ser humano; II - Propiciar um espaço onde professores e alunos do Curso de Pedagogia possam realizar práticas interdisciplinares que vão contribuir para o desenvolvimento infantil; III - Possibilitar às crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental momentos de brincadeira, realizando atividades lúdicas, para assim desenvolver a expressão artística, transformando e descobrindo significados lúdicos e novos, propiciando a interação e a troca entre todos, adultos e crianças. IV - Contribuir para a conceituação de jogo, brinquedo e brincadeira focando a sua importância na educação; V. Desenvolver pesquisas que apontem a relevância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para a educação; V - Formar profissionais que valorizem o lúdico em sua formação e na do próximo, seja aluno ou colega de classe.

Para o bom andamento das atividades na Brinquedoteca é necessário o cumprimento de algumas regras. Sugerimos algumas: I. Saber ouvir quando a professora, a(o)brinquedista ou algum amigo estiver falando ou lendo; II. Respeitar uns aos outros tanto colegas quando estudantes; III – Organizar-se na hora de falar; IV Falar baixo uns com os outros, evitando gritos; V. resolver os problemas do cotidiano, conversando, com ética e empatia; VI Utilizar os jogos e brinquedos somente nas dependências da Brinquedoteca. VII.

Manter os espaços dos jogos e brinquedos organizados e limpos. Outras regras podem ser montadas de acordo com cada estabelecimento de ensino.

4. A PREPARAÇÃO DA BRINQUEDOTECA: UMA CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Para fins didáticos, pode-se dividir o momento de preparação da brinquedoteca em preparação da equipe e do espaço. Só uma equipe bem estruturada e afinada em seus objetivos garantirá a preparação de um espaço coerente. A compreensão desta questão pode implicar custos e perdas. Se não se perceber, claramente que, a preparação e construção da equipe são tão importantes quanto é o planejamento, organização e estruturação do espaço. As experiências posteriores podem ser traumáticas. Muitos acham que sua equipe possui as mesmas propostas dos assessores/professores/voluntários já treinados ou no mínimo, assumiriam tal proposta no decorrer do trabalho. Tal expectativa não é real. É bom orientar e conscientizar a equipe no início do processo. Se isso não for feito alguns professores, conscientemente ou não, podem boicotar o empreendimento de forma a se mostrarem desmotivados, não quererem participar das atividades na brinquedoteca, podem não levar seus alunos para o espaço, etc.

Para fins de aproximar os assessores da equipe da instituição, propomos cursos em que se abram espaços para discussão destes problemas. Sugerimos Minicursos. Tais cursos possibilitaram uma integração da equipe. Sugere-se cursos que iniciassem a partir de questões polêmicas tais como: O que é criança? Quais são as suas motivações básicas? Como as interações iniciais com seus cuidadores podem influenciar o trajeto do desenvolvimento? seguido por tópicos voltados para discussão da brinquedoteca e esquematização desse espaço.

Negligenciar a formação da equipe, pode levar a fatores como: baixo envolvimento motivacional dos sujeitos integrantes da equipe, pouca clareza e/ou discordância dos objetivos da brinquedoteca, aparecimento de atividades desintegradas, etc. Por estes motivos, torna-se claro que a estruturação da brinquedoteca não deva ser um projeto dos assessores, dos que oferecem o serviço, mas deve ser um projeto construído em conjunto, com a participação da direção e dos professores desde o momento inicial e, depois de sua implantação, incluir as sugestões das crianças que a utilizam.

A brinquedoteca não é composta apenas pela figura do brinquedotecário; dependendo do tipo de brinquedoteca e do planejamento estabelecido,

outros personagens são necessários como, por exemplo, uma pessoa responsável pelas finanças, acervo, divulgação, etc. Cunha (1994), discorrendo sobre o número de integrantes de uma equipe, pondera que se deve levar em conta o número de pessoas motivadas para o trabalho. Se as tarefas não forem adequadamente estabelecidas, o brinquedista (o estagiário) ou o mesmo professor pode acumular funções, que vão desde o gerenciamento do espaço até o atendimento às turmas. O bom funcionamento do espaço, mesmo com poucas pessoas envolvidas, depende da clareza de funções entre os membros da equipe e da necessária divisão de tarefas.

Uma dificuldade, está na compreensão do papel do brincar, do jogo e conseqüentemente de uma brinquedoteca dentro de um ambiente escolar. Surge uma preocupação, geralmente no papel atribuído ao professor pela sociedade e reforçado por sua educação. Compete ao mestre a grande missão de ensinar à criança disciplinas precisas, transmitir-lhe cultura e atingir determinados objetivos da educação formal, e disso deve prestar contas. São bastante comuns questões do tipo: até que ponto estarei ensinando ou entretendo? O brincar por brincar educa em algum sentido? É este um instrumento pedagógico válido?

Nesta confusão de questões nada mais compreensível do que reagir rejeitando, pois, seu treino acadêmico pouco lhe deu esta perspectiva, o brincar sem objetivo de ensinar é algo que não tem espaço dentro da instituição escolar. O problema do brincar na escola é também um dilema acadêmico entre o jogo livre e o jogo dirigido. Se por um lado, o jogo livre significa abandonado o jogo dirigido não é tão mais efetivamente um jogo. Certamente o brincar não pode ser tratado como uma panacéia universal ou como um truque pedagógico. É necessário colocar restrições, orientar e colocar limites ao jogo.

Mesmo alguns professores que estão convencidos da utilidade do jogo, na prática, nem sempre é fácil lançar mão desta opção, visto que vai contra a formação que receberam, pois não podem conciliá-lo com os limites característicos da pedagogia clássica. Deve-se salientar também que, em alguns casos, parte da resistência consista em exigir dos professores algo que, possivelmente alguns não tiveram durante a sua infância, e que por tanto não podem encontrar em si mesmos a inspiração necessária para a atividade de brincadeira que devem desenvolver junto com as crianças. Alguns destes sujeitos foram fruto de um ambiente que execrou a cultura infantil de rua, educados em conjuntos urbanos, onde passavam dias inteiros na frente do televisor. Deve-se levar em conta todos fatores na construção do projeto de

uma brinquedoteca. Deste modo, o projeto da brinquedoteca nunca deve ser de “um” e sim de todos os usuários, do professor aos alunos. Com a finalidade de comprometer cada membro da equipe com o sucesso deste empreendimento, todas estas questões precisam ser claramente discutidas de modo que não paire dúvida sobre o objetivo da brinquedoteca.

Pela natureza da parceria entre professor e instituição escolar ela não é permanente e imutável, são estritamente os objetivos de cada parceiro que determinam até onde vai a associação. Para facilitar a concretização dos objetivos, acredita-se que seja necessário que a equipe da instituição adquira independência dos assessores, professores e voluntários. Deve-se sempre procurar promover atividades que progressivamente contribuam para uma independência prática e intelectual dos membros da equipe local. Instrumentos como cursos, reuniões de discussão, técnicas de dinâmica de grupo facilitam a independência e autonomia da equipe local no encaminhar da brinquedoteca.

5. VISÃO DOS JOGOS PARA WALLON, PIAGET E VYGOTSKY

A princípio vamos lembrar como se dá o processo de aprendizagem de acordo com os grandes teóricos do desenvolvimento humano para assim embasar mais ainda a importância da criação do espaço pedagógico chamado brinquedoteca. Vejamos a visão de Piaget: A aprendizagem está condicionada ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e seus estágios. Enquanto sujeito de seu conhecimento, o homem tem acesso direto aos objetos e eventos. Ao professor cabe pensar e desenvolver situações de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo no qual o aluno se encontra e representem, também, um desafio aos mesmos. Vejamos a visão de Vygotsky: Desenvolvimento e aprendizagem são processos concomitantes, interdependentes e recíprocos. Enquanto sujeito de seu conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos e eventos. Este acesso é mediado pela linguagem. O professor é mediador do processo de ensino aprendizagem. Ação docente deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Para isso, ele deve conhecer os saberes prévios daqueles a quem ensina, planejar o processo de aprendizagem com o objetivo de atingir o potencial do aluno, em um processo de construção do conhecimento. O professor nunca abrir mão da reflexão sobre sua prática

pedagógica e deve encorajar o aluno assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Vejam a visão de Wallon: Desenvolvimento e aprendizagem são diretamente influenciadas por aspectos culturais e orgânicos de cada indivíduo. Enquanto sujeito de seu conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos e eventos. Este acesso é mediado pela afetividade. Ao professor e escola cabe conhecer o contexto no qual a criança está situada, ou seja, sua história. Isso trará maior possibilidade de compreensão da inter-relação entre o desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e motor.

5.1 Jogos e brincadeiras na concepção de Piaget

Para Piaget (1978) as origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget identifica três grandes tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra, jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de construção e jogos de regras.

O jogo de exercício: Representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência – da infância à idade adulta. A característica principal do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional.

O jogo simbólico: Tem início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado.

O jogo de regras: Constituem-se os jogos do ser socializado e se manifestam quando, por volta dos 4 anos, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto.

5.2 Jogos e brincadeiras na concepção de Wallon

Para Wallon, o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. O autor chama a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano e elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento da ação e do desenvolvimento psicológico da criança. Para o autor, a personalidade humana é um processo de construção progressiva, onde se realiza a integração de duas funções principais: A afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social; A inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Wallon enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior.

Na concepção de Wallon, infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio. Deste modo, ao postular a natureza livre do jogo, Wallon o define como uma atividade voluntária da criança (CARMO, 2021). Se imposta, deixa de ser jogo; é trabalho ou ensino.

Wallon, ao classificar os jogos infantis, apresenta quatro categorias:

- a) Jogos funcionais: Caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sente necessidade de pôr em ação as novas aquisições, tais como: os sons, quando ela grita, a exploração dos objetos, o movimento do seu corpo. Esta atividade lúdica identifica-se com a “lei do efeito”. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações.
- b) Jogos de ficção: Atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária. Ela surge com o

- aparecimento da representação e a criança assume papéis presentes no seu contexto social, brincando de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha”, etc.
- c) Jogos de aquisição: Desde que o bebê, “todo olhos, todo ouvidos”, como descreve Wallon, se empenha para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias, começam os jogos de aquisição.
- d) Jogos de fabricação: São jogos onde a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou conseqüências do jogo de ficção, ou se confundem num só. Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

5.3 Jogos e brincadeiras na concepção de Vygotsky

A partir de suas investigações sobre o desenvolvimento dos processos superiores do ser humano, Vygotsky apresenta estudos sobre o papel psicológico do jogo para o desenvolvimento da criança. O autor enfatiza a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Caracterizando o brincar da criança como imaginação em ação, Vygotsky elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos.

Segundo Vygotsky, o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis. Para Vygotsky, a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Outro aspecto evidenciado pelo estudioso é o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que, inicialmente, a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. À proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade

conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que nos observaram outros. É, portanto, na situação de brincar que as crianças se colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la. Fazendo referência à característica de prazer, presente nas brincadeiras, Vygotsky afirma que nem sempre há satisfação nos jogos, e que quando estes têm resultado desfavorável, ocorre desprazer e frustração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU REFLEXÕES CONSTANTES

É com alegria que finalizo este trabalho em formato de E-book esperando que estas informações possam auxiliar profissionais tanto na criação e manutenção de uma Brinquedoteca. Sonhamos em desenvolvimento de parcerias com instituições de rede pública e privada para que muitas Brinquedotecas possam ser criadas trazendo assim para as crianças esse maravilhoso espaço de aprendizado e laser.

Por fim queremos deixar a indicação do site da ALIANÇA PELA INFANCIA – PRO CRIANÇA – Que é um movimento internacional por uma infância digna e saudável. Em outras palavras, um movimento pelo encantamento do nosso olhar sobre a criança para que ela viva a infância em sua plenitude. Movimento que visa organizar ações de reflexão e sensibilização sobre a importância do tempo e da qualidade da infância. Ressaltamos que a Aliança pela Infância é um movimento apartidário e sem vinculação com qualquer religião. Segue link para leitura de muitas ações, cursos e oficinas que são realizados pela Aliança pela infância - Pro Criança. (<http://alianca-pelainfancia.org.br/inspiracoes/>).

Com alegria e entusiasmo esperançoso trago uma citação da BNCC para que possamos refletir e aplicar nas nossas vivências pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (2017), apresenta o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: “Brincar cotidianamente de diversas formas” em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliam do e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas

criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sócias e relacionais. (BRASIL, 2017, p.36).

Na esperança de ter contribuído com o campo do conhecimento, registro que continuo sendo eterna aprendiz do tempo e da vida, me sinto eterna brincante. Vendo em minha trajetória muito ainda a fazer pela educação.

REFERÊNCIAS

Andrade, C. M. R. J. & Altman, R. Z. (1992). As brinquedotecas brasileiras. Em A. Friedmann, A. Michelet, C. Aflalo, C. M. R. J. Andrade, D. Garon, E. Bomtempo, G. Wajskop, I. Lindquist, L. Weiss, N. H. S. Cunha, R. Z. Altman, T. P. Lenzi, T. M. Ariés, P. (1981). História da criança e da família (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara. (Original publicado em 1978).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

Carvalho, A. M. A & Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: O ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Cadernos de Pesquisa, 71, 55-61.

CARMO, Enedina Silva e BOER, Noemi. Aprendizagem e Desenvolvimento na perspectiva interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon. XVI Jornada Nacional de Educação. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Santa Maria, RS: 2012. Cunha, N. H. S. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese. 1994

CAIUBY, Novaes Silvia. Mulheres, Homens e Heróis- Dinâmicas e permanências através do cotidiano da vida Baroro. São Paulo, FFLCH-USP. Série antropologia, nº8, 1986).

PIAGET, J. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1998.

CAMINHOS DE (RE)EXISTÊNCIA: HISTÓRIAS DE VIDA E SEUS ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

UELITON ANDRÉ DOS SANTOS SILVA

Bolsista CAPES. Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia- Campus II. Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. E-mail: ueliton_andre@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo busca trazer o letramento social à cena do debate tendo em vista sua relevância no percurso formativo humano. Sendo assim, na primeira parte é buscado expor um breve panorama histórico da inserção do termo letramento no cenário brasileiro e sua incorporação nos estudos e pesquisas no âmbito acadêmico. Em seguida, se faz uma exposição dos desdobramentos que o conceito tem assumido ao longo dos anos e suas repercussões em nível acadêmico, social, político e histórico. É nesse sentido plural e sócio-cultural que se apresenta a inserção do letramento social como sendo um ponto fecundo, no qual os sujeitos envolvidos no processo formativo possam problematizar suas experiências enquanto ser social e com isso promover (re)leituras acerca de sua história de vida. Para a construção do estudo foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa.

Palavras-chave: Letramento social. Trajetória de vida. (Re)leituras de si.

INTRODUÇÃO

A materialização do estudo acerca da temática “Caminhos de (re)existência: histórias de vida e seus atravessamentos nas práticas de letramentos” se mostra relevante tendo em vista a necessidade e urgência em se articular ações que visem a construção e aplicação de políticas educacionais efetivas e que tenham como ponto de ancoragem uma perspectiva plural da existência humana e dos diferentes âmbitos em que a linguagem enquanto artefato social e humano se manifestam. O vetor de inquietações que culminou na produção desse trabalho se deu frente aos discursos coletivos e políticos que expõem seus anseios por uma retomada da educação tradicional de cunho moralista, no qual o letramento é incorporado como um termo vinculado à escolarização e que deve pôr em movimento os códigos, símbolos e valores das camadas dominantes em detrimento da cultura e existência das camadas a serem dominadas.

Isso posto, o letramento social é aqui mobilizado como um tensionador para a profusão de uma leitura crítica acerca das ideologias que se atravessam nos múltiplos processos da existência humana, as quais por vezes apresentam a visão dominante de ordem burguesa como a única possível, e com isso, emerge também uma tentativa de silenciamento e apagamento dos sujeitos e culturas tomadas como inferiores, selvagens ou atrasadas. Em ato contínuo, ao trazer o letramento social ao campo de discussão é pretendido refletir sobre um fazer educacional propagador da emancipação, resiliência, existência e direitos dos sujeitos comprimidos na roupagem da subalternidade.

Para a elaboração do estudo foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica, sendo assim, os dados foram coletados em livros, revistas científicas, repositórios de teses e periódicos virtuais. A análise dos dados se deu através de uma abordagem qualitativa. Dentre os principais estudos que compõem o referencial teórico são citados: Freire (1981; 1989; 2019), Kato (1986), Lopes *et al.* (2018), Silva (2018), Soares (2019), Souza (2009), Street (2014), Tfouni (1988), Mollica (2007).

METODOLOGIA

O presente estudo é fruto de algumas inquietações que foram emergindo no curso da disciplina CCULT171-Tradição Oral e Cultura Popular, ofertada

pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia-Campus II, ministrada pela Professora Dra. Edil Costa, no segundo semestre de 2020, na qual participei na condição de aluno regular em nível de mestrado. Durante nossas discussões foi possível perceber a existência de uma malha social que opera na sociedade como um filtro categorizador das pessoas, das culturas e dos modos de ser e estar no mundo.

Frente aos expostos surgiu o interesse em investigar como o letramento social poderia ser inserido no processo educacional brasileiro como um instrumento de emancipação e questionamentos acerca dos aparatos de dominação e conformação aos padrões hegemônicos que imperam na atualidade. Partindo desses argumentos, o estudo foi estruturado com base na metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo descritivo, sendo assim, os dados que compõem nossa análise foram coletados em livros, revistas científicas, repositórios e periódicos virtuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Uma breve descrição histórica do letramento

O letramento, é um conceito recente no cenário brasileiro. À época de sua entrada nas discussões e pesquisas acadêmicas por volta dos anos 80, não existia nos dicionários de língua portuguesa uma definição ou presença dessa palavra. Contudo, o letramento ao longo dos anos tem sido alvo de interesse de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *lit tera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Nesse contexto, é válido salutar que a base constitutiva dos primeiros estudos acerca da temática aqui no Brasil, advém de uma concepção inglesa, na qual tal conceito é utilizado para fazer referência tanto à alfabetização como ao letramento, porém essa adoção decorre da inexistência de uma tradução para a palavra *literacy*, todavia é importante destacar que nos estudos brasileiros, o letramento e a alfabetização fazem menção a processos distintos (SOARES, 2019, p. 17).

No Brasil, os estudos acerca do letramento se iniciam com base numa perspectiva cognitivista, na qual Mary Kato, apresenta-se como uma das pioneiras no desenvolvimento de estudos acerca do assunto. Dito isso, Kato (1986), irá descrever o letramento como sendo um dos elos desencadeadores da norma culta, o que para ela justificava a função da escola em desenvolver

atividades para a difusão da norma padrão. Nesse sentido, a autora acredita que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7).

Ao trazer a afirmação de Kato (1986), à cena do debate é possível fazer uma virada epistemológica ao problematizar a seguinte questão: Seria o letramento hegemônico produto ou produtor da norma culta padrão institucionalizada e requerida nos espaços sociais? São questões dessa envergadura que fará emergir a perspectiva sociocultural acerca do letramento. Para essa corrente teórica o letramento se articula como sendo um conjunto de práticas sociais que apresentam a escrita e a leitura em sua orquestração. Enquanto, a abordagem cognitivista se interessa mais diretamente pelo processo de apropriação da leitura e escrita numa dimensão individual. Tais ideias servirão como pontos para a demarcação e distinção conceitual e prática que se construíram entre os conceitos de letramento/alfabetização.

Nesse sentido, “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instituição formal”. Por sua vez, o letramento se articula como uma prática que “focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. [...] e tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado” (TFOUNI, 1988, p.9). Posto que, a acepção adotada para a construção desse estudo é a perspectiva social e histórica, compreende-se que o processo de alfabetização faz referência mais objetivamente ao domínio da leitura e da escrita, enquanto o processo de letramento apresenta uma concepção mais ampla e se estende às práticas e eventos sociais que direta ou indiretamente fazem uso da escrita e da leitura (STREET, 2014).

De modo a representar tais definições de forma esquemática, segue a exposição da figura 01 para apresentar uma síntese do conceito de alfabetização e a figura 02 para apresentar uma síntese do conceito de letramento.

Figura 01: Síntese do processo de Alfabetização



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Figura 02: Síntese do processo de Letramento



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A partir da figura 01 e da figura 02 é possível compreender os pontos de distinções existentes entre os processos de alfabetização e letramento. Enquanto o primeiro faz referência às habilidades individuais o segundo apresenta uma íntima relação com o campo social e cultural. Aqui é importante destacar que anterior ao processo de conceituação do letramento, existia uma concepção que acoplava tal conceito como sendo um sinônimo do processo de alfabetização. Todavia, como descrito anteriormente o ato de alfabetizar focaliza o ensino da escrita e leitura, enquanto o letramento sob uma dimensão sócio-histórica se preocupa em compreender e contemplar os usos sociais que os sujeitos promovem a partir desses domínios.

Tendo em vista tal formulação, Paulo Freire pode ser tomado como um dos percussores desse entendimento no Brasil, posto que para Freire (2019), o ensino não se limita a transmissão do saber do educador ao educando, mas sim uma ação dialógica que permite atuações na realidade com vista à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo formativo. A perspectiva freiriana de educação pode ser conectada à definição sócio-histórica do letramento, posto que ambos os processos são entendidos como fenômenos que decorrem e ocorrem através das interações e relações humanas.

Essa concepção com um viés mais pluralista irá se consolidar por meio dos Estudos dos Novos Letramentos (NELs), em que se verifica uma ressignificação do conceito. Os NELs irão emergir como problematizadores da visão tradicionalista pautada na ideia da grande divisão entre a oralidade e a escrita. Ao se firmar numa perspectiva cognitivista essa visão dicotômica concebia a oralidade como um elemento inferior a escrita, posto que, essa última carregava consigo a marca da modernidade e da evolução.

Nessa trama, algumas acepções cognitivistas ao buscar apresentar um sentido às práticas de letramento, interpretavam os sujeitos que estavam imersos no mundo da oralidade e que tinham pouco domínio do código escrito como sujeitos com atrasos cognitivos e que necessitavam dominar esses códigos para progredir em seu desenvolvimento. Essa idealização estava pautada no que Street (2014) denomina como letramento autônomo, sob esse viés se advogava que ao serem inseridos no mundo letrado os sujeitos evoluiriam autonomamente.

Essa concepção autônoma se mostra incipiente, e, em certa medida produz uma ideia fragmentária e dualista acerca do processo de aprendizagem humana e dos usos que as pessoas fazem da escrita e da leitura. Frente a essa constatação, irá emergir novas interpretações, das quais, o letramento ideológico, que por se conectar à perspectiva sócio-histórica apresenta uma

concepção mais ampla acerca do sujeito letrado (STREET, 2014). Assim, o letramento social não se reduz a apropriação e reprodução dos códigos, símbolos e valores das camadas dominantes, mas antes busca compreender os usos sociais da escrita e da leitura que as pessoas mobilizam no seu cotidiano a partir de suas necessidades e demandas.

[...] Numa dada cultura, não há apenas um letramento, mas letramentos múltiplos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte em eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar, ainda que brevemente, os caminhos pelos quais esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, se moveram no universo da escolarização (SOUZA, 2009, p. 40).

O letramento social, pode assim ser tomado como um dos desdobramentos da concepção sócio-histórica, posto que, por meio desse conceito é buscado compreender como a cultura escrita em suas múltiplas faces e facetas se interconecta com os indivíduos ao longo do seu desenvolvimento e como eles se percebem nessa relação, bem como se dedica em compreender os efeitos desse processo no âmbito coletivo, individual e psíquico. Posto que, o letramento social é aqui entendido como um canal de comunicação e mediação, no qual os sujeitos encontram-se mutuamente como educandos e educadores no curso de sua existência. Assim, sob essa tessitura, o letramento social pode ser tomado como um instrumento para compreensão e (re)significação de si, do outro e do entorno. Essa explicação se faz necessária tendo em vista que o letramento é um fenômeno múltiplo, ou como nos diria Deleuze e Guattari (1996), estamos diante de um rizoma, sob o qual é possível elaborar infinitos sistemas de conexões.

Portanto, é relevante refletir acerca da imposição de um modelo único de letramento que ainda se impõe na atualidade. Partindo da ideia de que a escrita é um meio sob o qual o sujeito opera no mundo de modo a solucionar suas necessidades, não se pode perder de vista a historicidade e contextualidade da prática ou evento de letramento que está sendo mobilizado pelo sujeito. O desenvolvimento do indivíduo se consolida a partir da percepção de objetos reais e não simplesmente sob espectros ou traços culturais hegemônicos impostos, na construção de sentidos e significados é nas relações reais entre os sujeitos que tal experiência ganha significância (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995).

Essas observações nos permitem observar que, o jogo criado pela cultura hegemônica para impor seus códigos, símbolos, signos e valores como os elementos humanos universais cria um espaço artificial para aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa artificialidade decorre de uma tentativa do modelo dominante em se colocar como elo de purificação do que até então foi ensinando ao indivíduo visto como selvagem ou primitivo (MIGNOLO, 2008; SILVA, 2018).

A educação tradicional ao se firmar em supostos semelhantes aos da ideia da árvore-raiz, produz um tronco educativo fortemente imbricado com os interesses de uma camada hegemônica que colocar a educação escolar não apenas como superior às demais, como também institui um modelo específico de educação a ser difundido. Sendo assim, observa-se a defesa de uma educação escolar linear cujas dosagens do conhecimento devem ser precisamente calculadas e avaliadas, para que assim seja acrescida novas informações (FREIRE, 2019). Essa ideia de linearidade do conhecimento pressupõe que só é possível chegar ao ponto B após ter passado pelo ponto A.

No campo dos reducionismos, verifica-se uma deslegitimação dos letramentos múltiplos sob rótulos depreciativos. Associado a esse processo é verificada uma hipervalorização de um modelo específico de letramento, a saber, o letramento escolar tradicional hegemônico. Quando se coloca a questão do letramento escolar em discussão, é importante elucidar que os códigos símbolos e valores que atravessam esse fenômeno é predominantemente aqueles de ordem hegemônica, fator esse que justifica em certa medida sua inserção como expressão de neutralidade e universalidade. Com isso, os blocos burgueses não apenas sacralizam determinados espaços, símbolos e direitos em favor de um pequeno grupo – elite dominante, mas também arquitetam artifícios para a deslegitimação das produções e da própria existência de outros grupos humanos.

1.1 Outras leituras possíveis acerca do conceito de letramento

Embora a teoria da “grande divisão” tenha sido alvo de problematizações e os NELs tenham buscado focalizar outros horizontes acerca do letramento, ainda se verifica uma íntima imbricação e difusão dos letramentos como algo inerente aos espaços escolares. Esse obstáculo não apenas impede uma formulação de propostas educacionais mais amplas, como também

reduz um processo social, histórico e cultural ao crivo escolar (LOPES. et al, 2018). Circunscrição essa, presente também no conceito da educação, em que a educação social, popular e comunitária é comprimida ao campo da informalidade e marginalidade, enquanto a educação escolar é inserida em um local de prestígio e valorização social, tendo em vista que em seus fios circulam os anseios e desejos das classes hegemônicas (SILVA, 2018).

Como descrito por Freire (1989), as camadas dominantes buscam impor seus interesses nos diferentes contextos, bem como, através de um jogo ideológico tenta monopolizar fenômenos plurais para a partir dessa orquestração fixar seus códigos, símbolos e valores às camadas a serem dominadas. A partir das narrativas hegemônicas, rótulos e classificações são instituídas sobre os indivíduos demarcados como inferiores. Assim sendo, é relevante colocar tal problemática em evidência, pois é por meio da exposição dos dilemas sociais que se faz possível a articulação de canais de resistência, frente aos rótulos que são naturalizados acerca de determinados grupos (SILVA, 2018). Um exemplo dessa naturalização é a circunscrição do nível de letramento escolar como uma maneira de firmar a superioridade de uns indivíduos sobre os outros (LOPES. et al, 2018).

Tal enfretamento se mostra de suma relevância, posto que tais disseminações hegemônicas ao imprimirem suas categorias não apenas tentam silenciar as vozes dos indivíduos tomados como inferiores, como também tentam suplantar sua existência e sua condição enquanto sujeitos de direitos. Nessa trama, é oportuno destacar que muitos discursos acerca da capacidade de leitura e escrita de muitos jovens assumiu uma maior disseminação nos meios midiáticos, após o ingresso de um número significativo de jovens oriundos de famílias das classes populares, em sua grande maioria negros, no ensino superior, sendo a primeira geração a adentrar nesses espaços (LOPES. et al, 2018).

Isso posto, verifica-se uma tentativa de desqualificação desses jovens ao colocar sob suspeita seu domínio sobre um determinado tipo de letramento – letramento escolar. Frente a tal exposição, a profusão das vozes subalternizadas se apresenta como um ponto de resistência e (re)invenção de si. Vozes essas, que por vezes foram abafadas por uma concepção pedagógica e escolarizante da vida, do ser e do viver, cujo parâmetro ordenador foram e são os critérios e interesses das camadas dominantes (SILVA, 2018). Frente aos expostos, destaca-se que:

[...] as histórias de letramentos transbordam a si mesmas, desafiando formas dicotômicas de imaginar práticas de

leitura e escrita que estariam unicamente ‘dentro’ da escola, em oposição àquelas que estariam ‘fora’ dos cotidianos escolares: as histórias de letramentos são histórias de trânsitos dos sujeitos entre espaços/tempos localizados em territórios de uma cidade marcada por uma série de segregações, violências e exclusões (LOPES. et al, 2018, p. 681).

Tal problematização busca propor reflexões relevantes para o fazer educacional escolar, posto que ao pensar uma leitura de mundo como ponto de partida para a leitura da palavra como preconizava Paulo Freire (1989), é importante manter um ponto de autocritica para não cair no abismo da fala dissociada da prática. Sob esse ângulo expositivo, a proposição do letramento social emerge como um elo entre os múltiplos letramentos.

Nesse tocante, ao focalizar a questão do letramento social/letramento escolar é válido expor que o primeiro não se apresenta como superior ao segundo, assim como o segundo não deve ser posto em prática com vista em apagar o primeiro, ambos são processos integradores do desenvolvimento humano, logo, é crucial a orquestração de ações que visem colocar tal multiplicidade em diálogos, pois, considerando o que propõem Deleuze e Guattari (1995), o desenvolvimento humano é algo rizomático e aberto a novas conexões, posto que esse é um processo permanente na vida dos sujeitos.

Nesse sentido, é possível inserir o letramento social como uma prática performativa. Aqui, as “performances são sobretudo atos performativos, isto é, são narrativas por meio das quais os sujeitos reinventam, reiteram e modificam a si mesmos, suas próprias experiências, bem como os contextos em que vivem” (LOPES. et al, 2018, p. 683). Uma vez que, existe uma íntima relação da língua, linguagem e sociedade no processo de formação social do sujeito. É frente a essa constatação que as camadas hegemônicas tentam incorporar seus padrões como sendo traços de uma natureza universal e moderna, sob a qual, traços e processos culturais tradicionais são desqualificados e deslegitimados (SANTOS, 2009). Nessa perspectiva, os letramentos são pontos que possibilitam vias de (re)nascimento e sobrevivências.

Aqui, especificamente está sendo apresentado o letramento social como sendo uma dessas vias para a ressignificação de múltiplos campos que perpassam a existência humana, a saber, a educação, a família, os grupos sociais, os dogmas e os valores impostos pela sociedade. Destarte, o letramento social é acionado como um instrumento de leitura e escrita de forma crítica da realidade, uma leitura para a emancipação e confrontação

dos dispositivos que visam conformar os indivíduos às produções sociais e históricas como sendo elementos de uma natureza humana determinada e imutável (SOUZA, 2009; LOPES et al., 2018).

Sob esse campo de (re)nascimentos se mostra relevante a profusão de investigações que busquem compreender os letramentos por prismas diferentes daqueles impostos pelas lentes hegemônicas, assim sendo, a materialização de estudos que busquem investigar como os sujeitos ressignificam os letramentos hegemônicos se apresentam como um ponto frutífero para a problematização e releituras dos elementos sociais, econômicos, políticos e históricos que confere ao letramento dominante uma posição de superioridade às demais formas de letramento (SOUZA, 2009).

Sob essas circunstâncias, destaca-se que mais do que “observar como o letramento hegemônico transformam as pessoas” é preciso ampliar o campo de análise e promover trabalhos investigativos acerca dos usos transformativos que as pessoas inventam acerca desse letramento como canal de sobrevivência e (re)existência. (LOPES. et al, 2018, p. 700).

[...]Tal entendimento é fundamental para construção de currículos mais dialógicos – tanto em escolas, quanto em universidades: onde se reconheça os diversos significados e usos da leitura e da escrita, criando nas instituições de ensino territórios de empoderamento, formas de reexistir e de sobreviver culturalmente (LOPES. et al, 2018, p. 700).

Nesse tocante, ao se articular ideias acerca do letramento social, está se advogando acerca de um fazer de transformação e ressignificação, assim sendo, não se trata de um ponto para a difusão de elos conformativos, mas sim de agenciamentos de resistência e resiliência frente às imposições dos modelos tradicionais hegemônicos que visam assumir um papel de protagonismo sob o qual os demais devem sucumbir. Como alertado por Souza (2009) e Santos (2009), buscar compreender os conhecimentos construídos e mobilizados pelos sujeitos é fundamental para uma leitura dos usos sociais do letramento como ponto de reexistência.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras - ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas - que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade (SOUZA, 2009, p. 32).

Nessa conjuntura, as histórias de vida se apresentam como pontos importantes para a compreensão dos variados aspectos do desenvolvimento humano. Esse argumento se torna perceptível ao se conceber o desenvolvimento humano como sendo um processo com dimensões biopsicossociais. Portanto, as histórias de vida atravessam e são atravessadas pela dimensão social (VYGOTSKY, 2007). Tal dimensão confere elementos importante para a compreensão de elementos sócio-históricos que se engendram nesse processo possibilitando assim articular práticas para a superação dos entraves e desafios que se colocam aos sujeitos em seu processo constitutivo.

2 Letramento social e seu amalgamento nas trajetórias de vida

Na literatura científica não é incomum verificar estudos que registram e denunciam à busca das camadas hegemônicas em promover um apagamento ou aniquilação dos grupos humanos que são vistos como inferiores. Tal evidência reafirma a importância de estudos e ações que visem à superação desses entraves que se colocam como aquedutos para desumanização. Nessa tessitura analítica, o estudo apresentado por Lopes et al. (2018) acerca dos letramentos de sobrevivência deixa em evidência as interlocuções das histórias de vida de cada sujeito com suas práticas de letramento.

Essas novas orientações acerca do letramento se mostram importantes, posto que, no interior do mundo letrado persistem discursos em prol de ideologias racistas e discriminatórias que buscam promover a manutenção das condições que possibilitem à sobrevivência de um *status quo* burguês. Conforme descrito por Souza (2009), mesmo após a abolição da escravidão no Brasil, aqueles que outrora assumiram a posição de escravos eram tomados como sujeitos com atrasos, assim era imposta a condição de dependência dos senhores para uma condução religiosa, social e civilizatória.

No mundo letrado, a palavra e a voz do sujeito branco, intelectualizado e economicamente favorecido era posta em um lugar de destaque, cabendo ao negro a posição passiva do ouvinte, tendo em vista que a prática leitora era algo que estava para além de sua condição (SOUZA, 2009). Ao demarcar a figura do sujeito das letras sob a roupagem do indivíduo branco burguês, difundia-se um imaginário de que os espaços e o domínios das palavras escritas não era algo palpável a qualquer sujeito, e, esse imaginário se faz presente atualmente em múltiplos contextos (MOLLICA, 2007).

Essa retomada histórica possibilita compreender como determinadas engrenagens sociais foram mobilizadas com o objetivo de manter uma estrutura de privilégios de determinados grupos em detrimentos de outros, bem como permite uma leitura do cenário atual de modo a identificar e promover vias de superação dos resquícios desses processos de exclusões, preconceitos e discriminações. O exemplo supracitado, é um dos muitos casos, em que os sujeitos que não estão dentro do padrão de cidadão modelo são colocados nas bordas sociais.

Nesse sentido, as histórias de vida permitem um olhar panorâmico acerca da experiência humana, cujo foco não está em encontrar uma verdade primeira ou pontos de falseamento da fala do sujeito que narra suas histórias, mas antes criar canais para uma escuta sensível, tendo em vista que o conteúdo narrado ressoa como uma leitura do indivíduo sobre a experiência vivida (COSTA; PEREIRA, 2020). Nessa conjuntura, verifica-se o uso das práticas e eventos de letramento como uma abertura para a ressignificação, resistência e resiliência, a exemplo, é citado o uso do letramento por Calazans e Janaína como sendo um canal profícuo no processo (re)leitura e (re)escrita de suas experiências que se constituíram a partir do seu percurso enquanto moradores de territórios classificados como zonas periféricas do Rio de Janeiro (LOPES. et al, 2018).

Esse ponto ressoa como um indicador do potencial de ressignificação e resiliência que o letramento social confere aos sujeitos que se utilizam dessas práticas em uma orquestração na busca por materializar não apenas palavras, mas antes mobilizar a escrita e a leitura como canal para sua inscrição na sociedade enquanto sujeitos humanos que cantam, choram, sonham e amam, ou seja, sujeitos com histórias e memórias que se reinventam e resistem as mais diversas atrocidades que se colocam de encontro à sua existência. A partir dos pressupostos apresentados por Costa e Pereira (2020), é possível compreender o trabalho das narrativas como campo profícuo na (re)significação do entorno e das experiências vividas.

Para Freire (1981, p.20), “transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são próprios dos seres humanos”. Assim sendo, o letramento social é visto como um instrumento que conferi ao sujeito um trabalho de leitura, apreensão, problematização, transformação e ressignificação. Assim sendo, as palavras em conexão com a vida, apresentam histórias e memórias dos sujeitos que buscam por meio desse canal produzir narrativas que expressem em alguma medida o sentido daquilo que eles desejam expor.

Sob esse escopo analítico, é importante buscar a promoção de uma educação que procure contemplar a realidade dos alunos. Posto que, para a articulação de uma educação problematizadora e transformadora da realidade dos educandos é crucial o desenvolvimento de práticas formadoras que envolvam e dialoguem com as realidades dos alunos (SANTOS, 2008). Assim sendo, pensamos o ato de educar como um movimento contínuo ao longo da vida, onde os indivíduos vão atribuindo diferentes nuances de significados às suas experiências, desta forma, os significados sociais ao serem internalizados passam a dar contorno aos sentidos (VYGOTSKY, 2007).

Em última análise, a linguagem, seja ela escrita ou oral tem por finalidade cumprir um papel comunicativo. Desta forma, a linguagem se constitui como um fenômeno social e historicamente construído, assim sendo, ela se articula como um canal para as variadas formas de manifestação cultural. “Partindo desse pressuposto, a linguagem pode ser concebida como a capacidade que o sujeito tem de falar, organizar os pensamentos, de agir com os outros usando expressões, enunciados orais ou escritos”. E, a partir de suas relações e interações (re)criam leituras de si, do outro e do mundo (SANTOS, 2009, p.138).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar o letramento social como uma via de emancipação e (re)significação de determinados processos ao longo da formação dos sujeitos, quer estejam na posição de educadores ou educandos. Com vista em articular essas ideias de forma didática, foi buscado apresentar uma breve articulação histórica da inserção do conceito de letramento no cenário brasileiro expondo suas diferentes ramificações e significações.

Os resultados encontrados permitem observar uma circunscrição do conceito de letramento como algo inerente aos espaços escolares, logo, os estudos ou propostas que focalizam outros pontos de análises por vezes são inferiorizados. Posto que, rompem em certa medida com os interesses dos letramentos hegemônicos. À vista disso, destaca-se a importância da ampliação de estudos tenham como objetivo contribuir de forma efetiva para a construção de projetos firmados em uma formação e educação humanizada, na qual o ser humano seja tomado como um sujeito de direitos, com histórias e memórias e afetos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Edil Silva; PEREIRA, Edisvânio do Nascimento. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 14, p. 593-611, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7762/pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 10-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Adriana C. et al. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**. V. 10, 2018, p.678-703. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/560>. Acesso em 28 de dezembro de 2020.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SANTOS, Áurea da Silva Pereira. Memórias de letramento de idosos: a leitura e a escrita como bens simbólicos de inclusão e/ou de exclusão. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 09, p. 137-145, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar>>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy.

(Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Editora Pontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARBOIDRATOS NA DIETA ALIMENTAR E SAÚDE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

ANDREIA TAVARES DA SILVA

SEEDUC-RJ/CEJTL; PROFBIO UERJ. E-mail: andreatavares57@yahoo.com.br

CELLY CRISTINA A. DO NASCIMENTO-SABA

UERJ/IBRAG/PROFBIO. E-mail: celly.saba@uerj.br

RESUMO

No cenário da sala de aula, um dos grandes desafios para os professores é receber a atenção dos alunos e discutir os conteúdos propostos, garantindo a aprendizagem significativa. A proposta deste trabalho parte da aplicação de uma sequência didática, com abordagem investigativa para discutir de forma integrada os temas carboidratos, dieta alimentar e saúde, que foi realizada com alunos da 2ª Série do ensino médio, de um colégio da rede pública estadual, no Rio de Janeiro. As atividades propostas incluíram o registro individual dos alimentos consumidos durante uma semana, permitindo investigar os conhecimentos prévios dos alunos e também para despertar o interesse pelo assunto; debate; modelos didáticos; atividades práticas experimentais em laboratório; leitura e discussão de embalagens de alimentos industrializados; discussão teórica e reflexão, dentro de uma abordagem investigativa. Algumas etapas das atividades levaram a extrapolação da discussão para o âmbito da língua portuguesa, da química e da matemática, caracterizando ainda a sequência didática como interdisciplinar. Como atividade de pesquisa extraclasse, foram desafiados a pesquisar e apresentar uma reflexão sobre as consequências do consumo excessivo de açúcar para saúde e abordaram temas como cáries, sobrepeso/obesidade, hipertensão arterial e diabetes mellitus. Conclui-se que as atividades envolveram os alunos e foram significativas para a aprendizagem, o que permitirá que fora dos muros da escola, o aluno se torne um multiplicador do conhecimento científico para seus familiares e comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar de muitos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Alimentação, Açúcar, Prática investigativa.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas, a dieta humana vem se modificando, de forma não adequada manutenção da saúde. O consumo de açúcares, gorduras e sal vem aumentando, associado ao consumo de alimentos industrializados, em detrimento da ingestão de alimentos frescos (MARTINS et al., 2013; MONTEIRO et al., 2013; ENES & SLATER, 2015). Tal hábito alimentar é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento de sobrepeso e obesidade, considerado pelas autoridades em saúde, um grave problema de saúde pública. A preocupação com essas mudanças alimentares é grande, pois, estão afetando não apenas os adultos, mas também, crianças e jovens (ROCHA; FOLCO, 2011; WHO, 2016). Para esses, a exposição a outros fatores de risco como omissão de refeições e horários irregulares de alimentação, consumo de alimentos altamente calóricos e não realização de atividade física aumenta a susceptibilidade ao desencadear de sobrepeso e obesidade (DIETZ, 1998). Este cenário é assustador para a saúde dos jovens, podendo comprometer a longevidade, pelo aumentado risco de surgimento de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes mellitus e hipertensão arterial sistêmica (ENES & SLATER, 2015).

De acordo com dados do Ministério da Saúde, o brasileiro consome em média 80g de açúcar por dia, o que está acima do desejável. A meta definida pelas políticas públicas é provocar uma redução desse consumo para 50g e, se possível, atingir o consumo de 25g ao dia. Para tal, algumas medidas foram propostas como a produção de um guia alimentar para a população, visando a adoção de hábitos saudáveis, priorizando alimentação *in natura*, para reduzir o consumo de açúcar, sal e gorduras. Outra delas foi a redução de açúcar nos alimentos industrializados, a ser monitorada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária/ Anvisa (BRASIL, 2018a).

Reconhecendo a importância da escola e das disciplinas de ciências e biologia como vias primárias de informação e construção de conhecimento científico para crianças e jovens, a apresentação da temática alimentação e saúde se torna cada vez mais necessária e, está contemplada pela legislação que normatiza a Educação brasileira. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), “o aprimoramento do educando como pessoa humana e desenvolvimento da autonomia intelectual são finalidades do ensino médio” (BRASIL, 1996). O currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012), entre suas habilidades e competências para

a segunda série do Ensino Médio, define o reconhecimento das formas de obtenção de energia, em destaque a respiração celular, como um processo de metabolismo celular, abordando a interdependências entre os sistemas do organismo, objetivando criação de propostas para o desenvolvimento de hábitos saudáveis para o indivíduo e para a comunidade em que vive e para sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a competência de construir e interpretar sobre a dinâmica da vida, sobre o funcionamento do ser vivo, argumentando e fundamentando para a tomada de decisões éticas e responsáveis; e na habilidade de desenvolver e divulgar ações de prevenção da saúde e do bem-estar (BRASIL, 2018b).

Um dos grandes desafios atuais do professor, em sala de aula, é ter a atenção plena dos estudantes. Logo, utilizar estratégias teórico-metodológicas que motivem a participação dos jovens é indispensável e torna a sala de aula mais atrativa. Deve-se considerar a possibilidade de desenvolver o conteúdo, a partir da articulação de diferentes atividades, organizadas e definidas para todos os atores - professor e alunos- e, cuja estruturação tenha bem delimitado seu início e seu término. Nesses moldes, uma sequência didática é pensada e construída para promover a aprendizagem (ZABALA, 1998).

No que tange à aprendizagem integrada sobre nutrientes, dietas alimentares e saúde, a temática permite aliar o cotidiano dos alunos ao ensino de conhecimento científico. O conhecimento prévio de situações conhecidas e vivenciadas é motivador e abre a possibilidade de alcançar a aprendizagem significativa, como preconizado pela Teoria de David Ausubel (MOREIRA & MASINI, 2006). Além disso, utilizando uma intervenção metodológica, sistematizando debate, pesquisa, atividades práticas, discussão teórica e reflexão e, envolvendo ativamente os estudantes em todas as etapas, permite que os conteúdos de ciências e biologia tenham uma abordagem de ensino por investigação. O estudante, antes passivo, se transforma em protagonista da sua aprendizagem, capaz de desenvolver habilidades e competências cognitivas, investigativas e argumentativas (SASSERON, 2015), promovendo assim a abordagem investigativa como estratégia didática para o desenvolvimento do “fazer ciência” em sala de aula, aproximando a ciência do conhecimento praticado na escola (SOLINO, SASSERON, 2018). Com essa perspectiva, é possível promover melhor qualidade no processo ensino aprendizagem, difundindo e popularizando a ciência (SCARPA; SASSERON; SILVA, 2018).

Para a temática apresentada, “carboidratos, alimentação e saúde”, a esperada aprendizagem significativa, com domínio de conhecimento científico, poderá se refletir na prática de condutas comportamentais alimentares, que minimizem o desenvolvimento de doenças crônicas, associadas a ingestão excessiva desse nutriente. Nesse contexto, o objetivo foi elaborar uma sequência didática, para ser aplicada no ensino médio, como mecanismo de discussão sobre a presença de carboidratos na alimentação diária, suas funções e metabolismo, bem como a correlação entre desequilíbrio nutricional e o possível desenvolvimento de obesidade e diabetes mellitus.

METODOLOGIA

A sequência didática foi proposta e aplicada em 4 turmas da 2ª Série do ensino médio, de um colégio da rede pública estadual (CEJTL), localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro, região de baixo poder sócio econômico e elevados índices de violência e criminalidade. As atividades foram desenvolvidas com 164 estudantes durante 3 aulas, considerando cada aula, 2 tempos consecutivos de 50 minutos, totalizando 300 minutos e, ainda atividades extraclasse, realizadas em domicílio. Abaixo o roteiro aplicado.

Aula 1: 100 minutos

- a. Apresentação do tema, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios sobre nutrientes.
- b. Aula expositiva dialogada sobre carboidratos, produção energética e função para os seres vivos, acompanhada de ilustrações sobre a obtenção de energia, através da via glicolítica, conceituação e identificação de carboidratos que compõem os alimentos. Material: apresentação de slide, utilizando *software Power Point*.
- c. Atividades práticas:
 1. Identificando os monossacarídeos: modelos de monossacarídeos em EVA, representados por formas geométricas para encaixe e formação de dissacarídeos. Material produzido e distribuído pela professora regente.
 2. Composição do amido: foram utilizados modelos de glicose que se encaixam e formam a molécula de amido. Material adquirido no Projeto Ciência no dia-a-dia, Profa. Marly Veiga, CEBIO, UERJ.

- d. Atividade extraclasse
 1. preenchimento individual de quadro de registro dos alimentos ingeridos nas principais refeições, ao longo de uma semana e indicação de guloseimas - Quadro1: resumo da dieta semanal, abaixo.
 2. guardar embalagens ou levar os alimentos industrializados mais consumidos na aula seguinte (Aula 2).

Quadro 1: Resumo da dieta semanal

Refeição/dia	2ª f	3ª f	4ª f	5ª f	6ª f	Sábado	Domingo
Café da manhã							
Lanche							
Almoço							
Lanche							
Jantar							
Observação: ingestão de balas, chocolate, biscoito, salgadinho entre refeições.							

Aula 2: 100 minutos

- a. Discussão dos resultados do Quadro 1: divisão das turmas em pequenos grupos de 3 a 4 alunos para discutir e caracterizar a qualidade da alimentação, se saudável, equilibrada ou desequilibrada.
- b. Debate coletivo aberto, com base na observação do Quadro 1, respondendo a pergunta: Quais alimentos tem maior quantidade de açúcar?
- c. Atividades práticas, em grupo: identificação de carboidratos nos alimentos.
 - c1. Identificação do amido nos alimentos
Material: lugol (identificador de amido), 6 vidros de relógio, conta gotas, macarrão, batata, farinha de trigo, pão, amido de milho e água.
Procedimento: distribuir a água e os alimentos sobre os vidros de relógio, individualmente. Em seguida, acrescentar 2 gotas de lugol e observar a coloração dos alimentos.
Conclusão: o iodo, da solução de lugol, ao reagir com amido exibe uma coloração intensa de azul a roxo. No vidro controle, a água se torna amarela claro (cor do lugol diluído), identificando

a ausência de amido. Nos demais alimentos, tonalidades de roxo aparecem. Assim, é possível identificar o quanto de amido é consumido, associando aos alimentos registrados no quadro de resumo de dieta semanal.

c2. Identificação da glicose nos alimentos

Material: 4 tubos de ensaio, lãmparina, estantes de aramado, reagente de Benedict, pregador grande, açúcar, mel, leite e água. Procedimento: nos 4 tubos de ensaio distribuir 1- água (controle), 2- solução de água com açúcar (sacarose), 3- com água com mel (glicose) e 4- leite e depois, adicionar 5 gotas de reagente de Benedict, em cada tubo. Aquecer os tubos de ensaio, utilizando a lãmparina, a uma temperatura aproximada a 35°C.

Conclusão: a glicose, ao reagir com o reagente de Benedict, apresenta uma coloração amarela, sendo identificada nos tubos 2, 3 e 4. No tubo 2: açúcar (sacarose = frutose + glicose). No tubo 3: mel (glicose). No tubo 4: leite (lactose = galactose + glicose). No tubo 1: controle, água, a ficará com coloração de azul, característica do reagente de Benedict, demonstrando a ausência de glicose.

Assim, é possível identificar o quanto de amido é consumido, associando aos alimentos registrados no quadro de resumo de dieta semanal.

c3. Leitura das indicações nutricionais nas embalagens dos alimentos mais consumidos e registrados no Quadro 1

Material: os alimentos mais consumidos, em geral, são o achocolatado, refresco em pó, leite condensado, refrigerante, biscoito recheado, suco de frutas industrializado e *ketchup*. Disponibilizar: balança, placa de Petri ou copo descartável, açúcar comercial e espátula.

Procedimento: após verificar a quantidade de carboidrato descrita nas embalagens, com o auxílio de uma balança pesar, em recipiente disponível, a quantidade de açúcar comercial equivalente a quantidade de carboidrato indicada no rótulo. Essa prática foi incluída no roteiro, de acordo com as indicações de Pereira (2019).

Conclusão: de forma descontraída é introduzida a prática de observação das embalagens para conhecimento da composição

do que é ingerido e, o conceito de valores nutricionais dos alimentos.

- d. Atividade extraclasse 2: elaboração de relatórios sobre as práticas C1 e C2.
- e. Atividade extraclasse 3: pesquisar sobre as possíveis consequências do excesso de carboidratos na dieta para o corpo/saúde.

Aula 3: 100 minutos

- a. Aula expositiva dialogada abordando os conceitos de oxidação da glicose, geração de energia na célula e armazenamento do excedente de glicose na forma de glicogênio (300g a 500g, glicogênese) e formação de gordura (lipogênese). A regulação da secreção de insulina pela glicose e as consequências do excesso de glicose no sangue, podendo sobrecarregar as células β das ilhotas pancreáticas e desencadear a resistência insulínica e diabetes mellitus tipo 2.
- b. Apresentação oral das pesquisas realizadas extraclasse, citando a fonte da informação e debate, correlacionando com alimentos ricos em carboidratos que foram registrados no Quadro 1 de dieta semanal.
- c. Revisão individual do Quadro de dieta semanal e proposta de mudança de hábitos.

Avaliação

A avaliação dos alunos foi composta pelo registro de participação nos diferentes momentos de realização da sequência didática. A observação contínua permite uma avaliação qualitativa do desempenho ao longo das três aulas, na execução das diferentes atividades. A proposta de revisão do Quadro 1, considerando a possibilidade de adaptação da dieta, a partir do conhecimento discutido, revela uma avaliação atitudinal. A análise dos relatórios de práticas e da apresentação da pesquisa extraclasse garantiu a avaliação conceitual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aula 1

O levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática foi iniciado com as perguntas: “Quais são os nutrientes presentes nos alimentos? Qual é a importância deles para o funcionamento e manutenção do nosso organismo?”. Nesse primeiro momento, a dificuldade dos alunos foi entender o que eram nutrientes. Então, uma rápida definição do conceito de nutrientes foi apresentada e, como exemplo, foram citados os aminoácidos, componentes das proteínas. Em seguida, a maioria respondeu que os nutrientes eram gorduras, vitaminas e açúcar.

Esta abordagem inicial foi uma etapa marcante, brindada com uma interação efetiva dos alunos, a partir do momento que a definição de nutrientes foi esclarecida. O termo, até então desconhecido para a maioria, trazia um conteúdo de conhecimento de todos, o que facilitou os desdobramentos da atividade. Nessa etapa, pode-se dizer que atividade de biologia contribuiu também para a introdução de um novo vocábulo da língua portuguesa, aumentando o repertório utilizado pelos alunos.

Em relação à função, a associação foi carboidratos e fornecimento de energia, o que determinou o ponto de enfoque da aula expositiva. A principal importância dos carboidratos, para os seres vivos e suas demais denominações - glicídios, açúcares ou hidratos de carbono foram abordados. A produção de energia a partir da via glicolítica, foi mostrada com auxílio da projeção de slides. Os alunos acompanharam visualmente todo o processo desde a hidrólise de polissacarídeos até a formação de monossacarídeos, em especial a glicose e sua entrada na célula, modulada pela ação da insulina, seu processamento para utilização na respiração celular e produção de energia. Outro ponto discutido foi a conversão e armazenamento do excedente de glicose, na forma de glicogênio e triglicerídeos, formando reservas energéticas no fígado e tecido adiposo.

A discussão teórica sobre composição e função dos carboidratos no corpo humano, incentivou e facilitou a participação nas práticas, quando os diferentes tipos, a classificação e os processos de “quebra” enzimáticas das ligações glicosídicas foram abordadas. Isso permitiu mostrar que uma molécula de carboidrato é processada para liberar monossacarídeos – nutrientes, que podem ser absorvidos pelo intestino delgado. As práticas

deram destaque à glicose como principal monossacarídeo absorvido, dada sua presença na composição de dissacarídeos, de amido e de glicogênio ingeridos.

A prática foi realizada utilizando como recurso modelos em EVA produzidos pela autora (Fig. 1), para identificação de monossacarídeos (glicose, frutose e galactose) formando os dissacarídeos (sacarose, maltose e lactose) e a composição do amido. O objetivo foi mostrar a composição dos dissacarídeos e ressaltar a presença da glicose como o monossacarídeo predominante, liberado no processo de digestão.

A dinâmica construída na prática introduziu o questionamento sobre o papel das enzimas digestivas, que foi utilizado como tema para pesquisa. Como resultado, os alunos perceberam que, no trato digestivo, os carboidratos são transformados em moléculas menores, por ação de enzimas, para serem absorvidos nas microvilosidades do intestino delgado, na forma de monossacarídeos.

Figura 1: modelos de monossacarídeos



Fonte: A autora, 2018.

Outra proposta prática teve o objetivo de mostrar a composição do amido. Os alunos utilizaram os modelos de glicose, produzidos em papel (Projeto Ciência no dia-a-dia, Profa. Marly Veiga, CEBIO, UERJ, Fig. 2), e através de encaixe puderam formar uma longa molécula de amido. Como conclusão, perceberam que a reação química de ligação de duas moléculas de glicose forma uma molécula de água, pois o encaixe de dois modelos de glicose libera um hidrogênio de uma molécula e oxigênio o hidrogênio da outra molécula e, que a molécula de amido é formada por inúmeras moléculas de glicose, cujas ligações podem ser quebradas. As práticas permitiram mostrar

de forma simples e divertida a integração de conhecimentos de biologia e química na formação e degradação de moléculas.

Para encerrar a aula 1, foi lançada a pergunta “Quais carboidratos vocês consomem na dieta alimentar?”, para a construção de uma atividade extra-classe - preenchimento do Quadro de Resumo da dieta semanal.

Figura 2: Modelo de Amido



Fonte: A autora, 2018

Com os conhecimentos básicos sobre carboidratos, a segunda aula avançou de forma muito satisfatória, dada a participação espontânea de todos. Antes de discutir a tarefa extraclasse, foi lançada a seguinte questão: “Quais alimentos têm açúcar em sua composição?” As respostas, nas várias turmas foram: bolo, biscoito, refrigerante, suco artificial, balas, iogurtes e o próprio açúcar de mesa (sacarose).

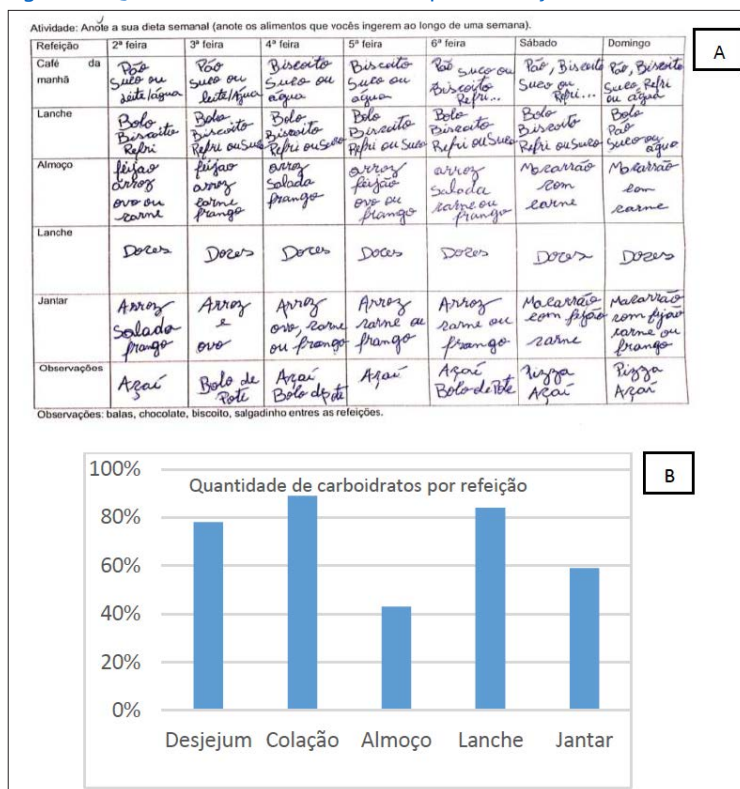
Em seguida, os alunos foram reunidos em grupos de 3 a 4, para discutir a qualidade de sua alimentação, a partir do resultado da tarefa extraclasse. A primeira tarefa foi destacar dentre os alimentos citados no Quadro da dieta semanal, aqueles cuja composição incluísse carboidratos. A segunda tarefa foi comparar a quantidade de carboidrato ingerido em relação aos outros macronutrientes.

Como resultado, os alimentos mencionados pela maioria dos alunos foram feijão, arroz, macarrão, pão, carne, frango, ovos, doces, refrigerante, açaí, biscoito, achocolatado, chocolate e batata (Fig. 3A).

Como destaque aos alimentos ricos em carboidratos, os alimentos mais citados foram a batata, o pão, o macarrão, o arroz e os doces. Dada a preponderância de ingestão desses alimentos entre os alunos, eles sozinhos perceberam e mencionaram que o consumo de carboidratos parecia estar “grande”, muito maior do que o dos demais alimentos.

A análise dos quadros mostrou um desequilíbrio entre carboidratos e os demais nutrientes, como por exemplo, as proteínas. Baixa presença de frutas e legumes, o que confere uma dieta pobre em fibras. Entre essas refeições, os alunos consomem muito doce, biscoito, refrigerante, balas, salgados, chocolate, pizza, hambúrguer, *nuggets*, cachorro quente e açaí. Nos alimentos salgados os alunos acrescentam *ketchup* e nos refrescos artificiais, sucos e achocolatados acrescentam açúcar comercial. Correlacionando a composição dos alimentos ingeridos em cada refeição, percebe-se que o percentual médio de carboidratos, é elevado, sendo cerca de 78% no café da manhã, 89% no lanche (colação), 43% no almoço, 84% no lanche da tarde e 59% no jantar (Fig. 3B). A discussão sobre o Quadro da dieta semanal, em pequenos grupos, provocou reflexões relevantes e autocríticas sobre as escolhas que fazem, principalmente, para os lanches.

Figura 3: Quadro de dieta semanal e quantificação de carboidratos



A - Exemplo de Quadro de dieta semanal preenchido por aluno;

B) Percentuais médios de carboidratos ingeridos.

Fonte: a Autora, 2020

Na etapa seguinte da aula 2, foram realizadas duas atividades práticas (Fig. 4), no laboratório da escola, com reações colorimétricas evidenciando a presença de amido e glicose, em alguns dos alimentos listados como de grande consumo nos Quadros de dieta semanal. Durante a prática foi discutido o papel dos reagentes identificadores de amido e de glicose e, mais uma vez, ressaltada a interação químico-biológica.

Figura 4: Prática de identificação de glicose e amido



A - alunos realizando a prática de identificação de glicose.

B) identificação de amido.

Fonte: A autora, 2018

Em seguida, foi proposta a de leitura das indicações nutricionais em embalagens de produtos rotineiramente consumidos. Essa atividade teve como objetivo reconhecer a composição e quantificação de açúcares na tabela nutricional dos alimentos. Os alimentos levados para a escola pelos alunos para análise foram: achocolatado, pó para refresco artificial, biscoito recheado artificial, *ketchup*, suco de caixinha, leite condensado, refrigerante de cola e granulado. Constataram pela leitura a alta concentração de açúcar nos alimentos que consomem e ainda, se surpreenderam com a presença de açúcar em alguns alimentos, que não suspeitavam conter.

Durante a execução os alunos ficaram bastante surpresos, pois muitos relataram que adicionam em média 2 colheres de açúcar refinado no preparo de em um copo de achocolatado, de vitaminas de frutas ou no suco artificial. Esse procedimento associou a aula teórica às atividades práticas, reafirmando a proposição feita pela professora regente, sobre a grande proporção de açúcar nos alimentos industrializados e a grande ingestão por parte dos jovens.

O percentual de carboidratos ingerido pelos alunos, calculado a partir do Quadro de dieta semanal, representa cerca de 80% do total ingerido, em pelo menos três das cinco refeições diárias, confirmando que a ingestão está acima do recomendado para os adolescentes, que é de 50,55% das calorias diárias totais, dívidas em várias refeições (EISENSTEINS *et al.*, 2004). Além do açúcar presente nos alimentos, os alunos informaram o hábito de adicionar mais açúcar comercial a alguns alimentos durante o preparo, como os achocolatados. Um estudo realizado por Levy *et al.* (2012) evidenciou que as proporções de açúcares adicionadas durante produção industrial, vem aumentando, com a justificativa de conservar o alimento ou dar mais sabor. Os autores apontam que essa sobrecarga pode ser um dos fatores responsáveis pela desregulação do mecanismo fome/saciedade e, portanto, contribuir para o distúrbio alimentar.

Em proposta semelhante de discussão sobre carboidratos, dieta e saúde, com estudantes surdos e ouvintes, Pereira (2019) apresentou a temática através de imagens de alimentos mais consumidos e solicitou que indicassem os alimentos *in natura* e industrializados que contêm açúcar. Muitos alimentos não foram identificados com presença de açúcar, pois os alunos só consideraram aqueles que eram reconhecidos pelo sabor doce. Com isso, foi ressaltado que muitas vezes o açúcar presente no alimento era imperceptível ao paladar. Portanto, em se tratando da composição de alimentos industrializados é indispensável a leitura das indicações na embalagem.

Figura 5: Identificação da quantidade de açúcar nos alimentos ingeridos

ALIMENTO	PORÇÃO	QUANTIDADE DE AÇÚCAR	A
Achocolatado	20g (2 colheres de sopa)	17g de carboidrato, sendo 15g de açúcar	
Suco em caixinha	200ml (1 copo)	25g de carboidrato, sendo 20g de açúcar	
Biscoito recheado	30g (3 biscoitos)	20g de carboidrato, sendo 10g de açúcar	
Biscoito recheado	1 pacote inteiro	12 colheres de açúcar	
Ketchup	12g (1 colher de sopa)	3,3g de carboidrato	
Leite condensado	20g (1 colher de sopa)	11g de carboidrato	
Refrigerante de cola	200ml (1 copo)	21g açúcares	
Granulado	25g (2 ½ colheres de sopa)	19g de carboidratos	
Pó para refresco artificial, uva	25 g (1 pacote)	18,5g de açúcar	
Pão	2,5 colheres de sopa		



A - Quadro com indicativo de açúcar em embalagens.

B - pesagem de açúcar.

Fonte: A autora, 2018.

A análise das embalagens teve outras repercussões interessantes, que levaram à observações críticas dos alunos e da professora, contribuindo para uma discussão mais ampla, sobre dois aspectos. O primeiro, que produtos industrializados encontrados no comércio apresentam muitas informações, incluindo o fato dos componentes não apresentarem padrão de nomenclatura, como por exemplo, os carboidratos serem descritos nas embalagens como maltodextrina, xarope de milho etc., causando confusão para pessoas leigas, que desconhecem bioquímica dos alimentos. A grande variação de açúcares de adição utilizado pelas indústrias alimentícias ou em receitas caseiras incluem sacarose, mascavo, xarope de milho rico em frutose (*high fructose corn syrup/HFCS*), xarope de glicose, frutose líquida, edulcorante a base de frutose, mel e melaço (MURPHY; JOHNSON, 2003).

O segundo aspecto foi correlacionar a quantidade indicada de açúcar, que em geral corresponde a uma fração do conteúdo total da embalagem, com a quantidade total da embalagem e pesar em gramas de açúcar comercial. Durante essa prática, houve muita insegurança para participação, pois a dificuldade em matemática atrapalhou o entendimento inicial sobre o cálculo que deveria ser realizado, para conhecer a quantidade total de açúcar a ser pesada. A dificuldade de alguns alunos em frações foi evidenciada e foi necessária uma rápida intervenção, abordando, sem críticas e de forma despretensiosa o cálculo necessário a ser realizado e, assim, evitar a desmotivação desses alunos. Uma possibilidade de reforçar a matemática básica e também a química seria propor que no laboratório as aulas práticas fossem interdisciplinares, incluindo o professor de química e o de matemática. Essa proposta vai de encontro com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e pode contribuir para a aprendizagem significativa.

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de

utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. (BRASIL, 2000, p. 21)

“A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora...” (BRASIL, 2000, p.22),

Aula 3

A aula teórica representou um resumo geral da temática, trazendo como novidade a importância da insulina para o metabolismo dos carboidratos. Portanto, foi tratado desde a ingestão alimentar até o armazenamento, para dar continuidade com a apresentação das pesquisas sobre consequências do consumo excessivo de carboidratos para o corpo. Os principais temas apresentados foram: cárie dentária, obesidade, problemas cardiovasculares, hipertensão e diabetes mellitus tipo 2. As apresentações seguiram com naturalidade e a troca foi muito positiva, pois os alunos ficaram muito satisfeitos ao verem que os colegas de classe estavam interessados e fazendo perguntas sobre o assunto. Entenderam, por exemplo, como a cárie se desenvolve e o que fazer para se prevenir. Ao correlacionar os problemas com a grande ingestão de carboidratos, muitos relataram não saber que o açúcar estava tão presente em seu dia a dia. Alguns comentaram sobre a importância de ler as embalagens dos alimentos e reduzir a quantidade de açúcar para não desencadear alguma doença relacionada ao excesso de açúcar.

Ao final, os alunos retornaram ao Quadro de dieta semanal preenchido, anteriormente e reavaliaram seus hábitos alimentares. Alguns se propuseram a variar ou repensar sobre os alimentos ingeridos, já que tinham conhecimento das possíveis consequências para a saúde.

Quanto à avaliação das atividades e estratégias pedagógicas aplicadas, foi possível perceber que a maioria dos alunos participou de todas as atividades e se mostraram bastante entusiasmados durante as práticas de montagem dos dissacarídeos em EVA, identificação de amido e glicose por métodos de cor e leitura de embalagens. Portanto, pode ser observado que as estratégias pedagógicas escolhidas motivaram o interesse dos alunos para a discussão da temática. Por outro lado, embora tenham sido participativos nos debates, essa não foi a atividade de melhor interação.

Uma sequência didática agregando atividade prática, questionário, gincana e a utilização de paródia foi proposta para incentivar aula de bioquímica, no 9º ano do ensino fundamental, em escolas insulares do Rio Tocantins, no Pará, com o objetivo de discutir carboidratos na teoria e prática (SANTOS, BORGES E SANTOS, 2017). Os autores acreditam que a integração teórico-prática foi alcançada e provocou a motivação dos alunos, que dessa forma podem se tornar agentes multiplicadores do saber, disseminando conhecimento em seus círculos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças no estilo de vida, incluindo os hábitos alimentares, vêm afetando de forma considerável e negativa a saúde das populações, em especial na sociedade ocidental. A maior disponibilidade de alimentos e o aumento do consumo de produtos industrializados predispõem ao desenvolvimento de sobrepeso e obesidade, reconhecidos como uma questão preocupante de saúde pública, que permeia todas as faixas etárias. O alto teor energético das dietas, determinado pelo elevado consumo de açúcar e gorduras, causa prejuízo à qualidade e à expectativa de vida, por gerar ganho de peso corporal. No Brasil, as taxas de obesidade são crescentes e essa, representa fator de risco para o desenvolvimento de diabetes mellitus tipo 2 e doenças cardiovasculares, por exemplo. Estudos indicam que o elevado consumo diário de açúcar está relacionado à adição aos alimentos (64%) e à composição dos alimentos industrializados (36%) (MARTINS *et al.*, 2013; ABESO, 2018).

Considerando que parte da população afetada por esse estilo de vida é de jovens e, que esses estão na escola, o professor se torna um dos atores, ou talvez o principal ator, capaz de interferir positivamente para que o conhecimento científico possa fazer parte de uma das atividades cotidianas, que determina o bem-estar e a qualidade de vida de jovens e adultos. Os jovens acessam e recebem muita informação, que na maioria das vezes não é traduzida em conhecimento efetivo. Assim, a introdução de uma sequência didática com atividades variadas, que dá espaço a participação e valoriza o conhecimento prévio do aluno, facilita a interação aluno-professor e tem uma grande chance de tornar a temática abordada, numa aprendizagem significativa. Feito isso, espera-se que esses jovens se tornem indivíduos críticos e atuantes quanto às suas escolhas de alimentação.

Dada a relevância da temática abordada, todas as possibilidades de estratégia para sua apresentação devem ser pensadas. Embora essa proposta

tenha sido desenvolvida presencialmente, pode-se pensar em abordagem de forma remota, utilizando-se metodologias ativas. Pois que, é reconhecido o quanto novas propostas são capazes de estimular o interesse dos jovens e, portanto, são indispensáveis para sua manutenção na escola e sua interação com o conteúdo aplicado (MORÁN, 2015).

No atual cenário, apesar de algum uso de tecnologia para manter minimamente atividades na educação básica, as propostas ainda não são elaboradas o suficiente para conquistar a atenção e manter o aluno ativo, integrado e interagindo. Tal fato decepciona e desmotiva os jovens que reconhecem na tecnologia muitas possibilidades de interação, comunicação e estímulo à pro atividade. O uso de tecnologia amplia possibilidades de trabalhar metodologias ativas e, dessa forma, pode ser um facilitador na condução de temáticas.

Em relação a presente sequência didática, adaptações às atividades propostas podem ser aplicadas, permitindo que ela se faça também de forma remota. Como exemplos pode-se citar a aula prática sobre modelos da molécula de glicose e monossacarídeos podem ser realizadas através de vídeos gravados pelo próprio professor, ou ainda, pode-se desafiar o aluno a criar seus próprios modelos e apresentar em vídeos. O quadro de resumo da dieta semanal, as pesquisas e os relatórios podem ser enviados pelo *Google Classroom* ou através das redes sociais, como um grupo fechado do *Facebook* da escola. O debate coletivo, tanto sobre o quadro de dieta quanto para a leitura de rótulos, pode ser realizado utilizando o aplicativo do *GoogleMeet* ou outro aplicativo que permita uma Web conferência. As atividades práticas de identificação de amido e glicose presente nos alimentos, realizadas em laboratório, podem ser observadas em vídeos disponíveis no *YouTube*. Previamente e posteriormente às atividades de desenvolvimento extra-classe, deve-se criar uma sala de discussão para que, de forma síncrona, seja realizado um debate aberto no *Google Classroom* para concluir e esclarecer dúvidas. Os *links* para acesso ao ambiente virtual ou a visualização de vídeos podem ser disponibilizados através do *Google Classroom*. A conectividade também facilita a divulgação científica. Logo, aumentando a conectividade, também aumentamos a possibilidade do conhecimento construído atingir mais pessoas. Nesse novo formato, os alunos se tornam protagonistas na construção do seu conhecimento e levam o que aprendem para fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ABESO. **Obesidade: muito além das calorias**. Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica, 2018. Disponível em: <https://abeso.org.br/obesidade-muito-alem-das-calorias/>. Acesso em 03 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 set 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Meta de redução no consumo de açúcar**. 2018a. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/44777-brasil-assume-meta-para-reduzir-144-mil-toneladas-de-acucar-ate-2022>. Acesso em: 22 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 de ago 2020.

DIETZ, WH. Prevalence of obesity in children. In: BRAY G, BOUCHARD C, JAMES WPT. **Handbook of obesity**. New York: Marcel Decker.: 93-102, 1998.

EISENSTEINS E., COELHO S. C. Nutrindo a saúde dos adolescentes: considerações práticas. **Adolesc. E Saúde** V.1, 2004. ISSN: 2177-528 (Online). Disponível em http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=225. Acesso em 03 de set 2020.

ENES CC; SLATER B. Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes. **Rev Bras Epidemiol**. 13(1): 163-171, 2010.

LEVY, R. B., CLARO, R. M., BANDONI, D. H., MONDINI, L., MONTEIRO, C. A. Disponibilidade de “açúcares de adição” no Brasil: distribuição, fontes alimentares e tendência temporal. **Rev. Bras. Epidemiol**. São Paulo, 15(1), 3-12, 2012.

MARTINS APB; LEVY RB; CLARO RM; MOUBARAC JC; MONTEIRO CA. Increased contribution of ultra-processed food products in the Brazilian diet (1987-2009). **Rev Saude Publica** 47(4): 656-665, 2013.

MONTEIRO CA; MOUBARAC JC; CANNON G; NG SW; POPKIN B. Ultra-processed products are becoming dominant in the global food system. **Obes Rev.** 14(2): 21-28, 2013

MOREIRA, M A & MASINI, EFS. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** Ed. Centauro, 2006.

MURPHY, SP; JOHNSON, RK. The scientific basis of recent US guidance on sugars intake. **Am J Clin Nutr** 78(4):827-33, 2003.

PEREIRA, F.C. **A percepção de estudantes surdos e ouvintes sobre a ingestão excessiva de alimentos ricos em açúcar de adição relacionada ao desenvolvimento de DCNT.** UFMG. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32763/1/FL%C3%81VIA%20CHAVES%20PEREIRA%20-%20CECi%202019.pdf>>. Acesso em: 03 set 2020.

ROCHA, VZ; FOLCO, EJ. Inflammatory concepts of obesity. **Int. J Infl.:** 11-14, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação/SEEDUC. **Currículo mínimo de Ciências e Biologia,** 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742> Acesso em: 13 ago 2020.

SANTOS, N. L., BORGES F. C., SANTOS, L. S. Os carboidratos no cotidiano: teoria e prática no ensino da bioquímica para alunos do 9º ano em escolas da região do baixo Tocantins-PA. **Revista Conexão UEPG.** Ponta Grossa, v. 13 (3): 530 - 547, 2017. Disponível em www.revista2.uepg.br/index.php/conexão. Acesso em 20 jul 2020.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio | Belo Horizonte** v.17 (n.especial) P. 49-67, 2015.

SCARPA, DL; SASSERON, LH; SILVA, MB. O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais. **Tópicos Educacionais,** v. 23 (1), 2018. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230486>. Acesso em: 01 set. 2020

SOLINO, A. P., SASSERON, L. H. Investigando a significação de problemas em sequências de ensino investigativa. **Investigações em Ensino de Ciências** – V23 (2), P. 104-129, 2018

WHO. World Health Organization. **Obesity and Overweight**, 2016. Disponível em <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>> Acesso em 15 ago. 2020

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Ed ARTMED, Porto Alegre, 1998.

COMBINADOS ENTRE OS SEM JEITO: SOBRE SORRISOS AMARELOS E INCÔMODOS MÚTUOS EM PESQUISAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE

Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação: conhecimento e inclusão, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, albuquerquearf@gmail.com.

RESUMO

Dentre as pesquisas no campo da Etnografia em Educação que utilizam como ferramenta para coleta de dados a observação do fenômeno em sala de aula, é possível identificar duas grandes tendências metodológicas: 1) aquela que reivindica a metodologia de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995); 2) aquela com abordagem metodológica da etnografia na educação (DAUSTER, 1997; ROSISTOLATO, 2013; 2018). Em ambas as vertentes, estudos descrevem as ambivalências que cercam as pesquisas no espaço escolar que realizam observação de aulas. O texto debate alguns desses limites através de pesquisa em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizadas na Regional Norte desse município, em duas classes de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, caracterizando-se como pesquisa qualitativa com realização de observação de aulas e entrevistas com docentes e coordenadores. Os resultados apontam para alteridade em relação a função do pesquisador no espaço escolar, ora interpretado como estagiário, ora como pesquisador, ora representando ameaça. Contudo, o campo parece indicar que instituições que previamente obtiveram contato com essa modalidade de pesquisa apresentam menor resistência quanto à presença do pesquisador no espaço escolar.

Palavras-chave: etnografia em espaço escolar, etnografia na Educação, observação de aulas.

INTRODUÇÃO

Dentre as pesquisas com metodologia qualitativa, que se situam no espaço escolar, e adotam como ferramenta de análise a observação dos fenômenos em sala de aula, é possível identificar duas grandes linhas de abordagens: 1) a linha que reivindica realizar pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995); 2) a que reivindica elementos do método etnográfico aplicados na educação (DAUSTER, 1997; 2004; ROSISTOLATO, 2018). Rosistolato (2018), ainda aponta que mesmo dentre os autores que reivindicam o campo da etnografia da educação, algumas produções não assumem, em *stricto sensu*, terem realizado etnografias, embora seus estudos assim possam ser caracterizados (ROSISTOLATO, 2018, p 2).

As alterações no campo da antropologia desde os estudos clássicos etnográficos (MALINOWSKI, 1980; GEERTZ, 2002) deixam para trás a associação entre antropologia e exótico, e passam a considerar estudos em contextos de convívio do pesquisador, como aqueles realizados no campo da antropologia urbana (VELHO, 1978; VELHO e KUSCHNIR, 2003). Pensando nas etnografias em espaço escolar e pesquisas no campo da educação que se utilizam de ferramentas comuns à etnografia, uma linha teórica entende a escola como um espaço privilegiado para realização de pesquisas com essa abordagem (GALENO, 2011; ROSISTOLATO, 2013). Contudo, não se ignora que a incorporação da etnografia em pesquisas não antropológicas apresenta consequências epistemológicas. Como ressaltam Oliveira, Boin e Búrigo (2018), a etnografia não se reduz apenas a um método, estando imbricada com o escopo teórico da antropologia. Nesse sentido, as produções que reivindicam o termo “pesquisa do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) apontariam muito mais para uma inspiração em estudos da etnografia do que a adoção de procedimentos comuns ao fazer etnográfico.

Embora nessa pesquisa¹ o espaço escolar também seja considerado como lugar privilegiado para estudos em etnografia da educação, faz-se necessário apontar para elementos comuns a esse tipo de pesquisa, por exemplo, a resistência por parte dos agentes escolares na realização de pesquisas que se utilizem da etnografia em espaço escolar. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), em pesquisa com professores de Sociologia em Florianópolis,

1 Pesquisa de doutorado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

experienciaram uma receptividade maior de professores para cessão de entrevistas do que para observação de suas aulas. Como hipóteses explicativas para esse fenômeno, os autores apontam para: 1) o baixo contato de instituições escolares com pesquisas etnográficas, havendo menor resistência em escolas que já participam ou tenham participado de pesquisas universitárias; 2) frente a presença de políticas de avaliação nas redes, o trabalho do pesquisador que realiza etnografia pode ser confundido com o de avaliador externo, ainda que sejam explícitos os objetivos de pesquisa apresentados (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23).

O texto debate essas duas hipóteses através de realização de pesquisa com observação de aulas em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. O objetivo, aqui, é analisar a função atribuída pelos agentes escolares ao pesquisador, além de debater sua posição de alteridade e os incômodos mútuos suscitados pela pesquisa. Dessa maneira, o texto divide-se em duas sessões: 1) metodologia de coleta e análise de dados de campo; 2) resultados e discussão da pesquisa. O texto encerra-se com as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu no ano letivo de 2019, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizadas na Regional Norte desse município, em duas classes de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, caracterizando-se como pesquisa qualitativa com realização de observação de aulas e entrevistas com professores e coordenadores. Foram realizadas 272 horas de observação na Escola Municipal Maria Montessori e 256 horas na Escola Municipal Henri Wallon², além de entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras da Educação Infantil e as professoras referência e professoras de apoio³ das turmas acompanhadas.

O critério de seleção das escolas compreendeu: 1) as escolas selecionadas deveriam pertencer à mesma rede de ensino; 2) as escolas deveriam

2 Para atender critérios de ética em pesquisa os nomes atribuídos às escolas são fictícios.

3 Constam no quadro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tanto o cargo de professor referência quanto o de professor de apoio. O professor referência cumpre a função de professor generalista na classe em que foi alocado. Já o professor de apoio cumpre sua carga horária em mais de uma turma, substituindo os professores referência durante os horários reservados para o planejamento de atividades.

estar localizadas dentro de uma mesma coordenadoria administrativa regional; 3) as escolas deveriam diferenciar-se pela média de nível socioeconômico (NSE) do público atendido. A característica de distinção de NSE da região censitária em que a escola se localiza é importante para estabelecer comparações entre as instituições. Aqui, renda *per capita* da região censitária da escola foi tomada como indicador de NSE para a escola (CENSO, 2010).

A partir dos critérios elencados para a seleção das escolas, foi estabelecido processo de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), iniciado no ano de 2018, para escolha das instituições de Educação Infantil a serem pesquisadas. Os critérios estabelecidos foram apresentados à equipe da SMED, que depois de algum tempo e de certos trâmites administrativos, indicou as Escolas Municipais Maria Montessori e Henri Wallon para realização da investigação. Cabe ressaltar que, ambas as escolas selecionadas fazem parte do Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (APPIA), implementado pela SMED com vistas ao incentivo à alfabetização e numeramento de crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse pode se configurar como um viés de seleção da SMED das instituições nas quais a pesquisa se desenvolveu.

Em relação aos critérios para seleção das turmas, a Escola Municipal Maria Montessori, no ano letivo de 2019, contava apenas com uma turma de Educação Infantil de 5 anos, sendo seu atendimento realizado no período da tarde. Já a Escola Municipal Henri Wallon contou com atendimento à Educação Infantil em duas turmas no período vespertino e uma no matutino. A direção escolar decidiu pela alocação da pesquisa na turma matutina. Ainda que houvesse alguma insistência na solicitação de revezamento na observação entre as turmas dos distintos turnos, a coordenadora da Educação Infantil defendeu a permanência da pesquisa no período matutino sob justificativa de ser “menos tumultuado”.

Dessa maneira, a triangulação de dados adotada na pesquisa contou com: realização de observações de aulas nas duas turmas da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, em cada uma das escolas; entrevistas semiestruturadas com coordenação pedagógica e professoras de apoio e referência atuantes no ano letivo de 2019, nas turmas acompanhadas; caracterização das instituições a partir de informações do banco de dados do Censo Escolar e do Censo 2010.

O procedimento prioritário da pesquisa de campo foi a realização de observações em sala de aula, nas turmas de Educação Infantil acompanhadas.

A opção de coleta de dados utilizando a ferramenta de observação do evento em sala de aula se justifica pela compreensão de que no interior da sala de aula é que se revelam práticas muitas vezes não declaradas e até mesmo inconscientes, por parte das professoras, em relação aos alunos. Somente mediante observação sistemática, prolongada e criteriosa essas práticas revelam-se. Dessa maneira, a observação das interações entre os agentes no campo permitiria a compreensão dos sentidos produzidos no interior da cultura escolar. Evidenciando aspectos que poderiam não ter destaque, ou não serem percebidos, em outros tipos de abordagens (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018). As observações de sala de aula foram iniciadas na Escola Municipal Maria Montessori no final do mês de fevereiro de 2019. O início do campo na Escola Municipal Henri Wallon ocorreu apenas a partir de abril de 2019. Isso deveu-se ao fato da SMED ter designado as escolas para pesquisa em separado. Em cada uma das escolas foram realizados, em média, dois dias semanais de observações, em dias alternados, previamente combinados com a docente referência das respectivas turmas.

A partir das observações de aulas foram mapeadas frequências de acontecimentos interessantes para investigação mais aprofundada. Esse mapeamento auxiliou na construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas com professores e coordenação pedagógica. A opção de coleta de dados com entrevista semiestruturada se justifica considerando os apontamentos de Amado e Ferreira (2017) que afirmam esta ser uma técnica adequada para analisar os sentidos que os atores aferem a práticas, acontecimentos e às suas próprias experiências. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na própria unidade escolar, considerando tempo disponível das docentes e das coordenadoras pedagógicas, uma vez que não seria possível para as entrevistadas ceder as entrevistas em outro local/horário que não fosse o de trabalho na unidade. As entrevistas com as docentes foram realizadas no tempo de planejamento destas. Já as entrevistas com as coordenadoras foram previamente agendadas em espaços de horários disponíveis das profissionais.

A utilização de ferramentas de coleta de dados, comumente empregadas em pesquisas quantitativas, foram empregadas no sentido de auxiliar na caracterização das instituições escolares, assim como de seu público atendido. Dessa maneira, foram utilizados os dados secundários do banco do Censo 2010, em específico, os dados referentes à renda *per capita* familiar por setor censitário, agregados à localização geográfica das escolas

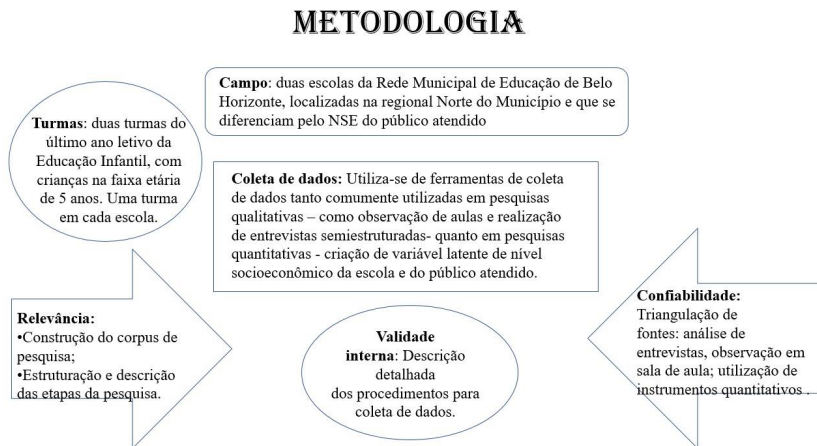
acompanhadas. Essa medida foi adotada como um indicador de nível socioeconômico (NSE) do público atendido pelas escolas. É preciso delimitar que o NSE⁴, aqui, é tomado como constructo teórico para estratificação de grupos de alunos por uma medida de posição social. Ou seja, o NSE é tomado como uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações como dados de renda, escolaridade e ocupação (ALVES e SOARES, 2009). Contudo, é preciso reconhecer que esse instrumento de coleta de dados apresenta limitações. Uma delas é o grau de imprecisão nas respostas dos questionários em larga escala já identificado por outros estudos (SOARES e ANDRADE, 2006).

Ainda sobre o desenho da pesquisa, Gaskell e Bauer (2008) resgatam os indicadores comumente utilizados em pesquisas quantitativas, como fidedignidade e validade adaptando sua aplicação para pesquisas qualitativas no que concerne a critérios de relevância e de confiabilidade. Os autores, então, buscam critérios alternativos que afirmam confiabilidade e relevância em estudos qualitativos, elencando os critérios de: triangulação e reflexividade de perspectiva, a documentação transparente de procedimentos, a descrição detalhada da construção do corpus e dos resultados, a evidência da surpresa pessoal e, para alguns casos, a validação comunicativa (GASKELL e BAUERT, 2008, p 482). Esses critérios nortearam a realização da pesquisa e a escrita deste texto; de modo especial, a descrição detalhada dos procedimentos, critérios e da construção dos resultados, bem como a triangulação de fontes (entrevistas, observações, instrumentos quantitativos).

Dessa maneira, segue-se o esquema gráfico proposto para metodologia da pesquisa:

4 Alves e Soares (2009) apontam que, ainda que o NSE seja utilizado amplamente como variável explicativa ou de controle em diversas pesquisas sociológicas, não há consenso no campo sobre sua mensuração em pesquisas empíricas (ALVES E SOARES, 2009, p 2).

Figura1: Esquema gráfico de metodologia da pesquisa.



Fonte: A autora (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns estudos no campo da etnografia em educação relatam incômodos ocorridos durante pesquisas em espaço escolar (VIEIRA e VIEIRA, 2018; OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018; CIPINIUK, 2014): desde resistências na autorização para observação de eventos em sala de aula, até, em casos mais extremos, a proibição da pesquisa de campo na escola (CIPINIUK, 2014). Ao fim e ao cabo, se faz necessário considerar que a própria presença do pesquisador nas instituições escolares altera tanto a paisagem local, quanto o possível percurso de dado fenômeno. A seguir, apresentam-se alguns aspectos relacionados à presença do pesquisador na sala de aula mapeados a partir das observações realizadas.

3.1 - Intervenções e expectativas em relação a conduta da pesquisadora.

A receptividade à pesquisa configurou-se de maneira distinta nas duas escolas. Na Escola Municipal Maria Montessori houveram abordagens da professora referência com intuito de reprimir ou conduzir a conduta da pesquisadora. Já na Escola Municipal Henri Wallon essa relação foi menos tensa e houve, gradativamente, maior abertura ao longo do ano letivo. Contudo,

essa escola já havia recebido iniciativas de projetos da Universidade Federal de Minas Gerais, ao passo que a Escola Municipal Maria Montessori não relatou tal contato, ainda que a professora referência da turma tenha declarado já ter recebido estagiários de uma instituição universitária particular, quando atuava em outra escola. Esse cenário parece confirmar os apontamentos de Oliveira, Boin e Búrigo (2018) de que escolas que já tiveram contato com pesquisas universitárias apresentariam menor resistência às pesquisas com observação de aulas.

“As crianças são chamadas para fazer fila e ir para sala. J. H. fica no refeitório. Vou caminhando e chamo-o para formar. Na fila ele diz que quer ir ao meu lado. A professora referência me chama e diz “Aqui, ele gosta de achar que domina a gente.” (Entendo como uma objeção. A professora já havia dito em dia anterior que “As meninas do refeitório fazem a vontade dele”. E acredito que possa ter a mesma leitura sobre minha interação com J.H. Procuro estar próxima a outras crianças. Contudo, essa relação é usada pela acompanhante do aluno especial (a saber, L.), horas mais tarde, para que J. H. ficasse quieto: “Vai lá e dá a mão pra Regina, vai João.”) (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

“Uma aluna chora na fila para o refeitório. Aproximo-me, vindo pela sua lateral e pergunto o que houve. K. diz que não trouxe brinquedo porque a avó dela saiu para almoçar (junto à aluna) e esqueceu o brinquedo em casa. Digo à K. que não tem problema. Que na próxima sexta ela pode trazer o brinquedo se ela quiser e que hoje ela pode brincar com as colegas. Que às vezes a gente esquece coisas, mas que está tudo bem. Ela me dá a mão e caminho ao seu lado na fila. A professora referência aproxima-se e diz à K. que ela tem que fazer fila, colocar as mãos para trás. “Nada de dar a mão, (nome da aluna)!” A aluna solta minha mão, posiciona suas duas mãos para trás e abaixa a cabeça. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Algumas crianças se levantam para contar os números no mural. F. me pede para amarrar seu tênis. A professora referência intervém enquanto estou amarrando “(nome da aluna), o que você está caçando amarrar sapato agora. A gente não vai levantar”. (F. levantou em todos os números cantados para verificar sua escrita no mural). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

A professora referência distribui entre as mesas dos alunos um jogo pedagógico composto por placas de madeira com

figuras e divisões para que sejam encaixadas as letras correspondentes ao nome de cada figura. Lu e B. F., que sentam juntos, levantam hipóteses sobre a escrita. “É VACA. VAACA.”, diz Lu.. Lu. levanta-se e procura no alfabeto a letra inicial de VACA. A. B. vai até onde estou sentada e pede ajuda. A professora a repreende. La. faz o mesmo e também é repreendida. Quando F. me pede auxílio o faz falando em meu ouvido e cobrindo sua boca com a mão. Digo que não posso ajudar. A professora referência demonstra grande irritação ao ver as crianças me pedindo ajuda. Sinto-me desconfortável, nesse momento, e me mantenho sentada no fundo da sala. Mexo em minha agenda no intuito de simular estar fazendo outra coisa (temo que se fizer alguma anotação, nesse momento, aumente a tensão). As crianças continuam a me solicitar auxílio. La. chega a puxar meu braço para me chamar atenção e ir auxiliá-la. Nego o pedido. A professora referência grita: “Regina não vai ajudar ninguém hoje.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Peirano (1994), aponta para uma alteridade mínima nas etnografias realizadas em espaços aos quais o antropólogo estaria familiarizado. Contudo, na relação eu/outro estabelecida pelos agentes escolares em relação à pesquisa e do pesquisador em relação ao campo suscita impactos tanto no evento observado, quanto nos pesquisadores. A autora aponta para frequentes desistências da pesquisa de campo associadas à “desconfortos insuportáveis” (PEIRANO, 1994, p 217). Ainda que a etnografia em espaços escolares não se assemelhe a sensível distinção cultural no binômio pesquisador/povo observado presente nos estudos clássicos etnográficos, a etnografia em espaço escolar, caracterizada pela partilha cultural entre pesquisador e pesquisados, reconfigura os sentidos desse binômio eu/outro, produzindo tensões de outra ordem.

3.2 - Desconfiança e incômodo frente à presença da pesquisadora.

Uma possibilidade de explicação para as manifestações de desconfiança frente à pesquisa, ainda que em distintos graus entre as escolas, pode se relacionar com ambas as unidades fazerem parte do Projeto APPIA, da SMED. A participação em uma política pública experimental na rede (2019 foi o primeiro ano de aplicação do Projeto APPIA na SMED) pode relacionar-se com um clima escolar em que as escolas se sintam, de alguma forma,

vigiadas, ainda que tenham sido explícitos os objetivos da pesquisa proposta e sua ausência de relação com o Projeto APPIA. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), apontam que essa desconfiança em relação à presença do pesquisador na unidade escolar, em alguma medida, pode estar relacionada com a crescente cultura de avaliação escolar (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23). Em alguns casos, as políticas de responsabilização nas redes podem gerar como efeito ações de auto proteção nas instituições. Nesse sentido, talvez ainda estejamos bem distantes da abertura da “caixa preta” da escola, tão proclamada no campo da Sociologia da Educação desde a década de 1960.

Chego na escola às 12h50. Aguardo em frente a porta da sala da turma da EI, 5 anos. A professora referência chega na sala e, logo depois, a coordenadora da Educação Infantil entra no espaço da EI. A coordenadora cumprimenta-me e cumprimenta a professora referência. As duas conversam. A professora pergunta se a mãe da coordenadora melhorou e ela diz que sim. A coordenadora continua a conversa e pergunta se ela sabe da greve puxada para o dia seguinte. Após falar, a coordenadora olha para mim (parece ter esquecido que eu estava na sala) e diz: “Depois conversa” (há um claro incômodo com minha presença). Depois de dizer para conversarem depois, a coordenadora se afasta da porta da sala, ao passo que a professora referência vai até a porta, fica de costas para a sala, com a mão no portal e conversa com a coordenadora. Falam baixo ao ponto de sussurrar. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

Durante o recreio da Educação Infantil, a coordenação havia organizado um lanche coletivo entre as professoras. Sou convidada pela coordenadora da Educação Infantil a ficar no espaço, entro na sala. O lanche é em homenagem aos aniversariantes daquele mês. Sinto um desconforto enorme por minha presença no espaço. Cantamos parabéns. Circulo pelo espaço, vendo os brinquedos e a decoração como uma forma de tentar fazer com que as professoras se sintam menos desconfortáveis no ambiente. Elas comem em silêncio, sinto que se eu não estivesse no espaço haveriam conversas. A coordenadora está no centro do espaço da Educação Infantil, vendo as crianças brincarem. Continuo circulando e batendo fotos de alguns enfeites (torço para que o tempo passe rápido). As professoras conversam sobre a alergia alimentar de uma delas e me oferecem lanche. Agradeço e digo que comi em sala. Lentamente algumas professoras começam a deixar

o espaço. Quando a coordenadora retorna ao mesmo, peço licença para sair, pois a turma retornaria para sala de aula com a professora de apoio. A coordenadora e a professora referência da turma de 5 anos ficam sozinhas no espaço. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

Ao final do dia pergunto à professora referência qual data da semana que vem posso retornar. Responde: “O dia que você quiser. Não precisa nem avisar. Você tá vendo que eu não faço nada fora”. Ri contemplativamente e gesticula com os dois braços, abrindo-os em direções opostas, com as palmas das mãos viradas para baixo, os dedos relaxados, sacudindo-se para frente. O gesto denota algum nervosismo. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Ainda que essas tensões tenham se manifestado na relação com trabalhadores da escola, esse quadro não se configurou na relação com os alunos.

3.3 - Múltiplas funções atribuídas à figura do pesquisador no campo: estagiária, amiga, professora.

Oliveira, Boin e Búrigo (2018) apontam para eventos em que os alunos identificam os pesquisadores como professores ou quando os próprios trabalhadores da escola identificam os pesquisadores como estagiários. Durante a pesquisa esse quadro também se configurou, parecendo não ser claro para os alunos a função a ser desempenhada pela pesquisadora na sala de aula, havendo pedidos de auxílio ou intervenção em situações de conflito por parte dos alunos que se utilizaram de termos como “amiga”, “tia” e “professora” para se referir à pesquisadora.

A. B. me chama: “**Amiga**, qual a letra do bolo?” La. também me pede ajuda “Qual a letra?” A professora referência, vendo F. falando comigo, grita com a aluna e diz que ela tem que fazer sozinha. Reafirma: “Cada um faz o seu”. F. volta ao seu lugar, contudo, La., logo em seguida também vem até onde estou sentada me pedir ajuda. A professora também a repreende. F., (que está sentada junto a La. e A. B.) diz: “Eu não sei a letra que é.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Y. sai do montante de brinquedos em que está e vem até mim “**Tia**, a gente tem pouco.” Pega peças de outro montante

e monta um carro. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Crianças brincam com brinquedos de montar. P. olha para mim e aponta para L. “Ela tá com muito”. Peço a L. que divida com o colega e esta não se nega a fazê-lo (são comuns momentos que os alunos peçam que eu interfira em situações de conflitos entre pares). (Trecho caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

A mesma ambiguidade no reconhecimento da função da pesquisadora foi apresentada por funcionários da escola, sendo comum a interpretação da pesquisa como a realização de um “estágio”.

O porteiro da escola passa, me cumprimenta. Pergunta se eu faço estágio pra ser professora. Explico que já sou professora e que estou fazendo uma pós. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

A coordenadora da Educação Infantil apresenta-me para professora que passará a atuar na escola, nas demais turmas de Educação Infantil, como professora de apoio: “Essa é a Regina, nossa estagiária de doutorado”. Olha para mim e pergunta: “É doutorado, né Regina?” Sorrio e confirmo. A coordenadora continua: “De doutorado, chiquérrima”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

A professora de apoio pergunta se estudo na UFMG. Digo que sim. Diz que na sua escola tem uma moça que faz pesquisa com a turma, mas que ela é aluna do doutorado (faz expressão de desprezo, revira os olhos, afina a voz e gesticula com as duas mãos, abrindo-as em direções opostas). Entendo que a professora de apoio infere que sou aluna de graduação. Ela continua dizendo: “Ela fica lá, escrevendo”. Digo que acho que conheço (repito o nome da pessoa). O assunto se encerra nesse momento. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Nesse sentido, vale ressaltar que ao passo que o pesquisador observa o fenômeno, cria classificações e categorias de análise, sua presença no campo também desperta sua observação pelos agentes escolares. Ou seja, os sujeitos do campo não são passivos e, em dada medida, podem alterar a direção do próprio fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto posiciona-se dentro da linha de produções que reconhece o espaço escolar como locus privilegiado para pesquisas que se utilizam de algumas ferramentas comuns ao campo da etnografia. A experiência no campo apontou para dificuldades comumente enfrentadas por pesquisadores que utilizam como ferramenta de coleta de dados a observação do evento em sala de aula. Dentre essas dificuldades elencam-se: 1) Desconfiança ou incômodo dos trabalhadores da escola mediante à presença do pesquisador; 2) Expectativas por parte dos agentes escolares quanto a conduta do pesquisador; 3) Distintas funções atribuídas à presença do pesquisador no espaço escolar: estagiária, amiga, professora.

Outro elemento apontado pelo campo que se relacionou com os resultados da pesquisa foi a hipótese de que escolas que já teriam contato prévio com pesquisas da universidade teriam menor resistência a pesquisas com observação de aulas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento à pesquisa; à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) pela atenção e atendimento às solicitações oriundas da pesquisa; às escolas partícipes do estudo pela disponibilidade de colaboração; aos docentes e alunos das turmas nas quais foram realizadas as observações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G e SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, vol. 15, n. 1, jun, 2009. P1-30.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3º Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. P 209- 227.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CIPINIUK, T. A. C. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no trabalho de campo. *Educere et Educare: Revista de educação*, v. 9, n. 17, p. 83-91, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10309>. Acesso em: 28/07/2021.

DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Caderno CEDES*, vol 18, N 43, Campinas, dez, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004. Acesso em: 28/07/2021.

_____. Entre a Antropologia e a Educação- a produção de um diálogo imprescindível e um diálogo híbrido. *Revista do Museu Nacional*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193538270004.pdf>. Acesso em: 28/07/2021.

GALENO, S. **Uma escola de luta**: análise dos significados da educação em um estudo de drama social. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2011.

GASKELL, George e BAUER, Martin W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: GASKELL, G e BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 470 – 490.

GEERTZ, C. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2002.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 39-61.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243>. Acesso em: 28/07/2021.

ROSISTOLATO, R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Pró-Posições**, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

_____. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/969/showToc>. Acesso em: 28/07/2021.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003. P 11-19.

VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

VIEIRA, Ricardo e VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v 13, n 26, pp.1-18, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14641>. Acesso em: 28/07/2021.

COMO CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS?

SILVÂNIA LÚCIA DE ARAÚJO SILVA

Professora do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), silvaniaraujo@voax.com.br. Estudo resultante de Projeto de Extensão.

RESUMO

Este texto se trata de um espaço em que nos permitimos ampliar nossas reflexões sobre a concepção de competência, suas formas de uso e, ainda, repercussões no discurso e na prática pedagógica, em especial, depois das reflexões “impostas” pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua feitura se coloca como produto de um curso de formação para professores e estudantes de licenciatura, ministrado através de plataforma digital, que objetivou proporcionar um diálogo sobre a BNCC, seus saberes e fazeres. Para tal, utilizamo-nos de um repertório teórico movido por estudiosos que nos inspiram a discutir a temática, como Perrenoud, Spencer, Sacristán, Dias, Macedo, Ginsburg, entre outros, bem como de leituras advindas dos documentos normativos que têm construído os diálogos sobre o conceito e o significado pedagógico de uma abordagem educacional ancorada na competência. Ao se tratar de um estudo de natureza bibliográfica por versar sobre uma pesquisa que se categoriza como “estado da arte”, uma vez que emblema o desafio de conhecer e discutir os conceitos que têm sido desenvolvidos, em diferentes campos do conhecimento, sobre o conceito de competência à luz da BNCC, numa tentativa de responder à questão que intitula o texto ora apresentado. Como resultado das discussões tecidas, trazemos o conceito de “circularidade de saberes” como possibilidade de, ao dimensionar reflexões e aspectos que vêm sendo destacados e privilegiados em meio aos desafios educacionais contemporâneos, propor alternativas que ressignifiquem nossa prática pedagógica sem que impliquem de forma negativa na autonomia docente ou invisibilizem os contextos da realidade escolar.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Competências, BNCC.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS DE NOSSAS REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA

Ao ter sua versão final amplamente divulgada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ostenta em seu escopo o conceito de “Competência” como perspectiva basilar para a construção do conhecimento dos/as estudantes da educação básica de nosso país, apresentando como pano de fundo “mudanças” necessárias em nosso sistema educacional. Desde então, vimos nos questionando: afinal, como se utilizar do conceito sobre as Competências no construto de uma prática pedagógica que se adequa às exigências postas pela BNCC?

Bom lembrar que a Base não chega do nada. Este é um documento normativo curricular que se relaciona com a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014 – 2024.

Fixar conteúdos mínimos para o ensino, de maneira a assegurar formação básica nacional comum foi estabelecido na Constituição Federal de 1988; construída no contexto de grandes mobilizações sindicais e sociais da década de 1980 (COUTO, 2016, p. 01).

A criação de uma base comum para a Educação Básica, portanto, já estava prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Ratificando essa previsão, em 1996, a LDB reforçou a sua necessidade, mas, apenas em 2014, a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Mais do que sempre, há que se entender que a transformação efetiva de uma Educação que se queira de qualidade requer uma visão sistêmica que agregue todos os níveis e sujeitos que compõem os processos educativos escolares. O que pressupõe a compreensão de que tais níveis e sujeitos correspondem desde o MEC (Ministério da Educação) às secretarias municipais e estaduais de Educação e aos conselhos educacionais e equipes escolares (gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais, professores e funcionários), bem como e, em especial, às famílias dos alunos e comunidades do entorno de nossas escolas.

Neste contexto, não há como dissociar as discussões que envolvem a BNCC à margem desse sistema orgânico complexo e interdependente. De

fato, o processo de ensino e aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos que ocorre na escola é impelido pelas pessoas que agem no funcionamento dessa engrenagem. E, daí, continuamos questionando: parte desse grupo que mobiliza as equipes escolares já leu a Base? Todos já compreendem quais são os aspectos e dimensões que corporificam a construção de uma prática pedagógica referenciada por competências? Afinal, o que se entende por competência no interior de nossas escolas?

No tempo em que a Base é divulgada e que o documento apresentado é conduzido à sua implementação em todo o país até 2020 (hoje, já com essa data limite estendida), muitas críticas – que já configuravam o contexto educacional anteriormente ao período do momento de sua divulgação, quando de sua gestação – e discussões começaram a ser levantadas em torno de sua propositura, iniciando-se, aí, uma avalanche de afirmações, negações, distanciamentos e aproximações que têm gerado, pontualmente entre professores, insegurança, curiosidade, estudos, pesquisas, enfim, uma verdadeira maratona por cursos de formação continuada sobre a BNCC. Mas, a que ponto, tais sentimentos e/ou buscas têm respondido às necessidades docentes frente à realidade da sala de aula e de suas práticas pedagógicas?

Entretanto, apenas professores se preocuparem em conhecer a Base não sustenta a implantação da BNCC na escola, nas redes de ensino. Todos precisam se envolver, conforme já destacado, dos níveis aos sujeitos que compõem os processos educativos escolares. Assim, esta deve ser, então, a fonte de sentido da atuação dos profissionais envolvidos no sistema de ensino, uma vez que são eles os responsáveis por criar condições para que os alunos e alunas possam usufruir de seus direitos de aprender, inclusive, sob o respaldo de um currículo adequado às normativas indicadas na BNCC.

Diante disso, não há dúvidas que precisamos, como profissionais em Educação, compreender que as diretrizes e princípios normativos da Base Nacional Comum Curricular estão postos, o que independe se concordamos ou não com sua propositura frente às práticas pedagógicas nos currículos de nossas escolas.

Tal fato, nesse contexto, direciona-nos ao nosso objetivo quando da construção deste texto: refletir sobre como essas práticas podem ser pensadas de maneira a não legitimar a lógica mercadológica das reformas neoliberais e, na sua contramão, abrir espaço para um currículo que, apesar das “Competências”, permita uma prática pedagógica de circularidade dos saberes produzidos a partir da cultura, da realidade e do cotidiano da escola brasileira, respeitando a diversidade que a move. Isto, potencialmente, é o

que justifica nossas reflexões sobre a temática aqui discutida. Sua feitura, na realidade, assenta-se como produto de um curso de formação para professores e estudantes de licenciatura, ministrado através de plataforma digital, que objetivou proporcionar um diálogo sobre a BNCC, seus saberes e fazeres.

Além disso, importa destacar que a construção desta produção surge das nossas reflexões sobre como desenvolver uma prática pedagógica que se adeque ao conceito de Competência tão amplamente fomentado ao longo de toda a BNCC, bem como dos documentos que, hoje, orientam os projetos curriculares dos cursos de formação inicial e continuada para professores, além das propostas curriculares escolares, projetos políticos pedagógicos e os planejamentos.

Ao se tratar de um estudo de natureza bibliográfica por versar sobre uma investigação que se categoriza como “estado da arte”, que emblema o desafio de conhecer e discutir os conceitos que têm sido desenvolvidos em diferentes campos do conhecimento acerca do conceito de competência à luz da BNCC, esta pesquisa se expressa como uma tentativa de responder à questão que intitula o texto ora apresentado.

UM DIÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE “COMPETÊNCIAS” NA EDUCAÇÃO E A BNCC

Muito tem se falado sobre competências nos últimos tempos e este, afinal, é um conceito que necessita de, entre os envolvidos nos processos educativos escolares, fazer parte das discussões atuais. Isto porque o conceito que move o significado teórico-prático de Competência tem direcionado como uma espécie de “fio de condutor” dos aspectos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular.

Na contemporaneidade, um dos autores que tem desenvolvido o conceito de Competências, é Philippe Perrenoud, segundo o qual, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, p. 30, 1999).

Sob a perspectiva educacional, o conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação a nível nacional e internacional (PERRENOUD, 1999), cuja ênfase na aprendizagem, como preconiza o conceito de competência, está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica a partir das necessidades do sistema produtivo,

da preparação de recursos humanos para fins mercadológicos – mercado de trabalho e cultura da empregabilidade (MAZZEU, 2011, p. 149).

Ainda há que se ressaltar que não se trata de um conceito recente. Pelo contrário, nos últimos trinta anos do século passado já era um conceito bastante discutido nos meios empresariais e administrativos, o que o conduz à sua conexão com a visão mercadológica pautada nas entrelinhas da Base, tão criticada por muitos estudiosos da temática no Brasil.

Com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, os países signatários do documento ali produzido tiveram, através das parcerias construídas com a Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial, enquanto organismos internacionais como os principais inspiradores para o desenvolvimento de propostas curriculares baseadas em habilidade e competências, na resolução de problemas e no conceito de educação como um processo contínuo de “aprender a aprender”. Esses organismos internacionais, vale salientar, consideram que, nos países pobres ou em desenvolvimento, os recursos públicos para educação não são supostamente suficientes para resolver todos os problemas educacionais, por isso, deve ser dada prioridade para a Educação Básica e para o ensino médio técnico, de modo a encaminhar jovens e adultos o mais rápido possível para o mercado de trabalho (COUTO, 2016).

Assim, alinhada aos processos educativos escolares, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados para ser desenvolvido como abordagem teórico-prática para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. De fato, é o conceito que se manifesta na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (SACRISTAN, 2011; PERRENOUD, 1999), cuja abordagem, ao ser desenvolvida, favorece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação, da mediação.

A BNCC, por sua vez, não muito diferente dos conceitos altercados pelos autores supracitados, mas sem indicá-los, define Competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). São dez as competências gerais eleitas para compor a Base e objetivamente devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica.

Neste movimento, as competências gerais, destacadas também como “essenciais”, permeiam cada um dos componentes curriculares, das

habilidades e das aprendizagens e aprendizados essenciais especificados no documento da BNCC, além daqueles que serão acrescidos na parte diversificada, cuja composição pode trazer aos currículos escolares conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. Isso posto, é possível afirmar que a parte diversificada complementa e enriquece a Base, segundo propõe o próprio documento, respeitando características regionais e locais da sociedade, embora nada especifique sobre particularidades próprias do ensino na atualidade, quais sejam: a educação do campo e a educação inclusiva, por exemplo.

Numa síntese, este “fio condutor” determinado pela junção das competências gerais que perpassam a Base está composto de temáticas que conduzem todo o processo constitutivo do documento normativo: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Linguagens e comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Diálogo e argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia; Responsabilidade e cidadania. Tais competências se desdobram em conjuntos de habilidades que se desenvolvem nas competências específicas, determinadas por áreas.

Na próxima seção, ao problematizar o tema proposto neste texto, trazemos um resumo dialógico de cada uma das competências gerais que compõem a Base, sob nosso olhar e reflexões sobre as temáticas que as fomentam.

POR QUE, PARA ALÉM DO CAMPO DO NEGACIONISMO DA BNCC, PRECISAMOS REFLETIR SOBRE COMO CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS?

Na realidade, resumimos a resposta da problematização colocada que intitula esta seção em dois pontos principais: primeiro, porque a BNCC tem se apresentado como documento referência para a formulação dos currículos da Educação Básica e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, bem como dos currículos dos cursos de formação para professores, inicial e continuada, e dos programas de políticas públicas para formação docente, a exemplo do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); segundo, porque, hoje, somos conduzidos a discutir, entre nossos pares, sobre um tipo de Educação por Competências; ou sobre uma Pedagogia das Competências; ou, ainda, sobre uma Formação por Competências.

Portanto, não é possível fugir do debate que hoje se instala. Refletir sobre “Competência” é uma realidade, quer queiramos ou não. O conceito tem sido imposto nos documentos legais que corroboram a formação e a prática docente. Nesse movimento, acerca da discussão sobre Competências e Formação, por exemplo, destacamos dois documentos e dois programas: a Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum – Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), bem como os Programas que integram as Políticas Públicas de Formação Docente, como já destacado anteriormente.

De um lado, a **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)”. Em seu **Art. 2º**, destaca-se que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das **competências gerais** previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”. Em outras palavras, ao definir a formação inicial do professor à luz das competências gerais da BNCC Educação Básica, o MEC “amarra” a formação docente ao atrelar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura aos principais conceitos da Base.

De outro lado, a **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**, em seu texto “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Sendo assim, em seu **Art. 2º** afirma que “As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”. E, nesse caso, vem apenas ratificar o já proposto na resolução anterior. Relevante destacar que em seu **Art. 3º** [...] Parágrafo único, reafirma: “Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento

das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes”. Fato é que seja através de Curso de Formação Docente em nível *stricto sensu*, de extensão ou em outro formato, a continuidade dessa formação, em conformidade com a Resolução ora apresentada, deve ser garantida à luz da BNCC.

Neste sentido, faz-se importante, ainda, afirmar que em detrimento de nossas percepções e críticas pessoais acerca do emaranhado de posicionamento dos órgãos gestores da educação de nosso país e de como tais perspectivas chegam na ponta, ou melhor, nas salas de aula, é certo que:

Para trabalhar com as competências gerais, o professor também terá que desenvolvê-las em si mesmo, além de rever posturas, atitudes e comportamentos. Também necessita refletir sobre quais aspectos de sua disciplina contribuem para o desenvolvimento dessas dez competências e incluí-los, com intencionalidade, no planejamento das aulas. Isso não deve ser feito de maneira isolada. A parceria com a coordenação pedagógica e com os demais docentes é fundamental para que possa trabalhar de forma complementar e reavaliar conjuntamente suas práticas pedagógicas (NOVA ESCOLA, 2018, p. 07).

Mesmo concordando com essa citação, não somos ingênuos em supor que a Revista supracitada mantida pela Fundação Lemann tem outro foco que não seja...

[...] subordinar mentes e ações docentes às demandas de produção e reprodução das relações capitalistas de produção avultou como objetivo das principais frações burguesas locais e internacionais, aparentemente unificadas. Formação e trabalho docentes tornaram-se mais complexos ao longo do período, posto que a burguesia, após a reestruturação produtiva e suas espúrias decorrências, lançou sobre os professores slogans que atribuíam à sua incapacidade o aumento do desemprego (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, p. 69).

Por isso, um posicionamento crítico, que nos conduza ao limiar do que está posto na educação brasileira, hoje, é fundamental, não apenas para determinar os ditames da formação docente, mas e, sobretudo, para organizar os processos educativos escolares. Com efeito, tais instituições, representantes

do aparelho privado de hegemonia, inserem-se no movimento de disputas que ocorrem no interior da Sociedade Civil, território de demandas entre e intraclasses, em favor de interesses políticos e econômicos particulares, travestidos de discursos universais em razão da transformação da educação de qualidade.

Isto posto, conforme destacam as autoras supracitadas, “Não é por outra razão, que a educação se constitui em terreno fulcral para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas” (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, pp. 69-70). Subsequentemente, temos também, na mesma linha política do Ministério de Educação, os Programas de Formação para Professores já durante o período de desenvolvimento da licenciatura. De forma pontual, destacamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ambos os programas constituem parte das políticas públicas adotadas pelo Governo Federal tendo como um de seus principais objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, especificamente, para turmas que compõem a Educação Infantil, os 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, nas escolas do campo e da cidade, a fim de conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria acadêmica e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (SUBPROJETO DO PRP/UFPB, 2020).

Pelo exposto, ao responder a questão que gerou a construção do texto dessa seção, fica claro que esta é uma discussão, na atualidade, mais do que necessária. Isto porque, a priori, ela se faz conjuntamente com o desenvolvimento da própria Educação em nosso país. E isso, como já destacado, independe de nossas críticas sobre a BNCC e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, o que nos leva a seguir adiante interpretando da melhor forma possível cada uma das competências gerais consoante à nossa práxis pedagógica e, especialmente, à nossa autonomia docente.

A primeira competência geral diz respeito ao “Conhecimento”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo. Esse mundo, na sua dinâmica, envolve os aspectos físicos, sociais, culturais e digitais a fim de entender e explicar a realidade, aprender mais sobre ele e colaborar para a construção de uma sociedade que se queira justa, democrática e inclusiva.

A segunda competência geral diz respeito ao “Pensamento crítico, científico e criativo”. A compreensão que pauta essa competência se traduz no desenvolvimento do raciocínio e do questionamento, da análise crítica e da busca por soluções criativas e inovadoras pelos estudantes. Por isso, importa exercitar a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para pesquisar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

A terceira competência geral diz respeito ao “Repertório Cultural”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização e vivência das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, bem como na participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Estabelece como fundamental que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. E acrescenta que eles devem ser participativos, sendo capazes de se expressar e atuar por meio das artes.

A quarta competência geral diz respeito à “Comunicação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na utilização diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se expressar e partilhar, com sentido e significado, informações, experiências, ideias e sentimentos. Sinaliza, ainda que, para se comunicar bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas, enfatizando a importância de que a comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo.

A quinta competência geral diz respeito à “Cultura Digital”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para produzir e disseminar conhecimento, exercendo protagonismo vida pessoal e coletiva. Essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

A sexta competência geral diz respeito ao “Trabalho e Projeto de Vida”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos

e experiências que possibilitem ao estudante entender as relações próprias do mundo do trabalho. Essa competência compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

A sétima competência geral diz respeito à “Argumentação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na argumentação, baseada em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. Essa competência destaca a capacidade de construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros. Ela inclui a consciência e a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental como referências essenciais no aprendizado dessa competência para orientar o posicionamento dos estudantes.

A oitava competência geral diz respeito ao “Autoconhecimento e autocuidado”. A compreensão que pauta competência geral se traduz no conhecimento, apreciação e cuidado com a saúde física e emocional dos estudantes, a partir da compreensão na diversidade humana e reconhecimento de suas emoções e nas dos outros. Essa competência trata, portanto, do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, sendo capazes de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional. Através dessa competência, abrem-se possibilidades de uma educação voltada para o emocional, muito necessário nesse retorno às aulas presenciais.

A nona competência geral diz respeito à “Empatia e cooperação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz no exercício a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos. Essa competência aborda o desenvolvimento social da criança e do jovem, propondo posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro. Fala da necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.

A décima e última competência geral diz respeito à “Responsabilidade e cidadania”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na ação

pessoal e coletiva do estudante com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação acerca de suas decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Essa competência estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Agindo, portanto, como um “fio condutor” que perpassa todo a produção do conhecimento nas escolas de nosso país através de seus currículos, as competências não trazem outros ou novos conceitos, mas visam estabelecer, de maneira mais significativa, habilidades e aptidões, através das competências, a aprendizagem e os aprendizados dos estudantes brasileiros.

Em tempo, nossa motivação primeira para responder à questão que intitula este texto é de que a relevância das discussões que envolvem a BNCC deve ser tratada no contexto geral da Educação em todo o país, repercutindo sobremaneira na reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do seu papel em sua superação, particularmente, nesse momento, quando estamos nos preparando para o retorno das aulas presenciais.

De outra feita, temos convicção de que não será possível atingir os propósitos da Educação e da própria BNCC, que sugere, em seu texto, “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 07). Pelo contrário, o caminho percorrido até agora para a implementação da Base tendenciosamente transformará a educação pública em um espaço reprodutor das desigualdades sociais e econômicas configuradas em todo o território nacional. É contra qualquer possibilidade dessa perspectiva que devemos trabalhar e focar nossas reflexões e discussões. Um currículo que retrate a realidade de nossas escolas e estudantes e que fortaleça a autonomia docente deve ser nossa maior e melhor “competência”, enquanto professores e pesquisadores da temática.

DIANTE DISSO, COMO SE CONSTROI UMA IDEIA DE “CIRCULARIDADE” REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS? ALGUMAS CONCLUSÕES E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS

Desde a década de 1990, estabeleceu-se o neoliberalismo na política econômica do Brasil, com forte perspectiva de transformar direitos sociais em “mercadoria”. Sua orientação, a priori, é situar na relação do Estado com a sociedade e a política econômica, as políticas educacionais, que seriam

motivadas por tais “inspirações”. De lá para cá, a escola pública se expandiu, mas em grande parte reproduzindo o histórico processo de expansão com a precarização das condições de trabalho e estudo. E isto ficou claro com a pandemia da Covid-19, ao longo de 2020 e 2021.

Sob esse pano de fundo, a BNCC na versão aqui refletida, orientada para implementação em todo o território nacional, precisa, minimamente, encontrar escolas públicas que tenham condições de funcionamento e, assim, possa efetivamente ser implantada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras. Não como currículo, mas como uma proposta que, nas bifurcações do documento, permite-nos refletir sobre arranjos curriculares que considerem a escola como ela é, cuja realidade considere o humano como protagonista de toda e qualquer ação dos processos educativos.

Como já sinalizado no texto introdutório, portanto, nossas reflexões nos conduzem a uma possível alternativa para consolidar a implementação da BNCC sem tornar invisível a realidade de nossas escolas e a autonomia docente, qual seja: o uso metodológico de uma “Circularidade de Saberes”. Nossa proposta se ancora nas discussões de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg.

De Freire, tomamos emprestado o conceito de “Círculo de Cultura”, e de Ginzburg, o conceito de “Circularidade Cultural”, à luz da teoria baktiniana. Todavia, nossa proposta como já colocado, não supõe uma circularidade qualquer, mas uma “Circularidade de Saberes”. E, nesse caso, como compreendemos essa circularidade de saberes, enquanto alternativa viável de uma prática pedagógica referenciada por competências?

Compreendemos através da possibilidade de ao identificarmos os conteúdos necessários a serem ministrados numa turma de alunos, seja possível abrir espaço para o trabalho com as competências, de modo circular, num contínuo, respeitando as aprendizagens e os aprendizados. Isto se torna viável porque, segundo Sordi e Ludke (2009, p. 32), ao estudarem essa expressão, permitem-nos o entendimento de que não se trata da transferência de conhecimento de cima para baixo ou do centro para a periferia.

As autoras supracitadas reconhecem a sua potencialidade, ao destacarem que a ideia de circularidade indica idas e vindas, a circulação entre duas (ou mais) fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo, a seu modo, a construção do conhecimento a seu respeito. De fato, entendemos que a circularidade de saberes empodera todos os que dela participam, sejam as áreas, os componentes curriculares ou os sujeitos participantes desse processo de produção do conhecimento.

Isto porque, ao incluir idas e vindas, como afirmam Sordi e Ludke (2009), essa proposta permite um processo de ensino e aprendizagem que respeita as diversidades, os níveis, as individualidades de cada aluno/a, a revisões de metodologias possibilitando, nessa construção, a promoção das aprendizagens. Além disso, por possibilitar que os conhecimentos de todos se ampliem, concorre para o fortalecimento da prática pedagógica, uma vez que esse modelo de aprendizagem se utiliza de processos sociais, coletivos, dialógicos e plurais (SORDI e LUDKE, 2009).

Ainda, como reflexão final, há que se destacar que a BNCC está nas escolas, universalizando os currículos em todo o território nacional e, ato contínuo, visando implantar as inúmeras ações que estão sendo propostas, em especial, no que se refere à definição das competências ora apresentadas nessa discussão. Em tempo, consideramos que, através de propostas viáveis, é possível contribuir para que as escolas possam fazer escolhas mais assertivas sobre quais materiais didáticos elaborar metodologicamente, e os pais possam acompanhar as condições promovidas pela escola para que as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes possam se efetivar.

Como aqui destacado, podemos pensar em alternativas para a construção de nossas práticas pedagógicas referenciadas por “competências”, como a ideia aqui ilustrada sobre a “circularidade de saberes”, uma vez que seu desenvolvimento pressupõe aproximações e trabalho colaborativo, não aceitando cisão entre os diversos envolvidos e, ainda, corroborando para o respeito às diversidades de cada escola, à realidade dos estudantes e à autonomia docente.

Ademais, reconhecemos que esta é apenas uma discussão em meio a tantas outras que têm sido realizadas por professores, cientistas educacionais e demais profissionais que se interessam pela temática. Pois, em nome de uma educação integral, como tanto preconiza a BNCC, ainda se faz necessário muito diálogo e tomadas de decisão que se construam em coletivos que nos permitam ampliar nossas reflexões sobre a concepção de competência, suas formas de uso e, ainda, suas repercussões no discurso e na prática pedagógica, em especial, depois das ideias “impostas” pela BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente curricular Geografia**: Parecer Crítico. Revista da ANPEGE v. 12, n. 19 (2016). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em dezembro de 2020.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação**: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan B.; TORRES SANTOMÉ, Jurjo; ÂNGULO RASCO, Félix; ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Educar por Competências** – O que há de novo?. Morata, 2008. Artmed, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia da Letras. 1989. pp.143-79.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia da Letras, 2013.

LARANJEIRA, Cintia. **Base Nacional Comum Curricular**: Uma Leitura a Contrapelo dos Avanços Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil. RevistAleph, nº 29, dezembro, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar?**: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil (2011). A política educacional e a formação de professores. In MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] (2011). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados; p.147-167.

NOVA ESCOLA. **BNCC na Prática**: Competências Gerais. Realização: Associação Nova Escola; Co-realização: Fundação Lemann. São Paulo: NOVA ESCOLA, 2018.

PEREIRA, Jennifer Nascimento e EVANGELISTA, Olinda. **QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR**: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SORDI, Mara R. L. de.; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In SORDI, Mara R. L. de;

SOUZA, Eliana da S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium, 2009.

COMO TIRAR 10 NA AVALIAÇÃO DOCENTE

CARLOS ALBERTO DE ALMEIDA VILELA

Docente do Curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Goiás - UF, carlosav@ufg.br

ANDREIA AOYAGUI NASCIMENTO

Docente do Curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Goiás - UF, aanascimento@ufg.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de vários fatores que afetam a avaliação docente bem como os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2019. Sabe-se que muitos destes fatores não são de controle do docente, mas nem por isso eles deixam de ser contabilizados. Considerando este fato, faz o seguinte questionamento: será que existe uma forma de minimizar os impactos dos fatores externos e ainda usá-los a favor do docente? O objetivo da pesquisa foi observar o efeito que um pirulito, daí o termo *Efeito Lolipop*, pode ter na avaliação docente, e a partir dos resultados, incluí-lo no rol de fatores que promovem positivamente os resultados em uma avaliação docente.

Palavras-chave: Avaliação docente, Qualidade do ensino, Avaliação institucional.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos nossa discussão com um pequeno conto. Certa vez um docente foi conversar com seu coordenador para expor-lhe o seu problema. Acumulando dois semestres seguidos anteriores, suas notas nas avaliações haviam sido abaixo do mínimo exigido pela instituição e em uma terceira ocorrência seguida, ele poderia ser dispensado dos seus serviços. Ele conversa com o coordenador, e no final lhe diz: neste semestre vou aliviar as turmas. No final do semestre corrente, de fato as notas das turmas foram maiores e sua nota também foi acima do mínimo exigido pela instituição, ou seja, ele salvou seu trabalho.

Esta é uma história que se repete constantemente nas instituições de ensino no Brasil. Alguma punição é atribuída ao docente que não se “enquadra” nas expectativas da instituição, seja uma demissão no caso das privadas ou a não progressão / promoção no caso das públicas.

A pergunta que devemos responder é: se um docente é punido por não se adequar aos padrões da instituição, se ele buscar artificialmente uma adequação de comportamento para obter boas avaliações ele deverá ser punido também por esta atitude? Como exigir que um docente não mude seus conceitos, modo de ser, agir, pensar, etc, para conseguir obter melhores notas?

Carrell e West (2010) questionam que o professor pode aumentar as notas dos discentes ou diminuir o conteúdo das disciplinas com o intuito de melhorar sua avaliação e baseado nisto, surge a dúvida de como garantir o aprendizado. Este fenômeno, também conhecido como *Grade Inflation* (Inflação da Nota), é citado por Marsh (1984), Johnson (2003) e Braga, Paccagnella e Pelizzari (2014).

A avaliação institucional há anos tem sido utilizada como ferramenta de promoção da qualidade de ensino, e um dos aspectos por ela abordada é a avaliação docente. Aspecto bastante controverso, que pode-se encontrar com bastante facilidade pesquisadores a favor e contra o procedimento. Talvez a intrínseca subjetividade de alguns temas abordados, e o fato de que a “opinião” do discente é considerada como sendo o retrato fidedigno do que acontece dentro da sala de aula, seja a raiz de toda a discussão.

É consenso que em pesquisas desta natureza, o discente deveria responder ao questionário de forma ética e sem interferências, mas não é isso que muitas vezes acontece, logo, como garantir que as emoções sejam colocadas

de lado no momento da avaliação? Esta problemática fragiliza uma parte do processo, já que o resultado pode sofrer interferências.

Em instituições públicas o mau desempenho de um professor pode significar a não progressão em sua carreira profissional e em instituições privadas pode significar a sua dispensa do quadro de funcionários. Em face disso, podemos penalizar o professor por querer melhorar ou manter seu status na instituição? Podemos forçar o professor a ser correto e exigir de sua turma a dedicação necessária ao estudo sendo que isso pode lhe custar o seu emprego?

É inegável a existência da relação entre o docente e o discente e as relações com a avaliação docente, seja ela positiva ou negativa. Paixão e Rabelo (2018) apresentam uma revisão de diversos estudos onde fatores como gênero, idade, experiência do docente, notas dos discentes podem afetar a avaliação docente.

Os resultados destas avaliações, também têm sido utilizados pelas instituições de ensino como ferramenta de medição da qualidade do seu corpo docente, e por consequência fundamentar as decisões de manutenção ou não de seus quadros funcionais.

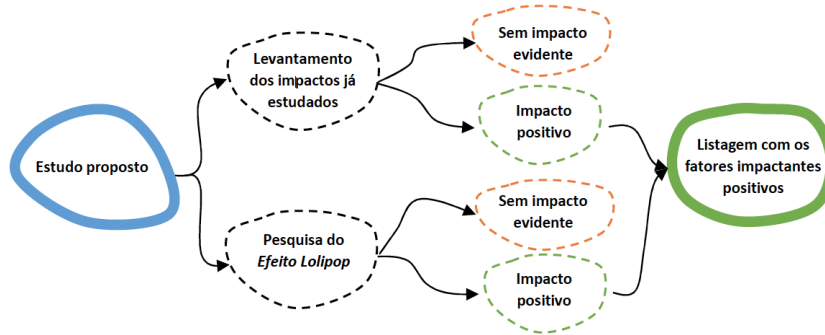
Com base nos diversos aspectos que podem influenciar o resultado da avaliação e impactar na vida do docente, este trabalho apresenta uma discussão sobre estes pontos e busca delinear formas de como utilizá-los em benefício do docente.

A discussão proposta neste trabalho não aborda a questão ética que certamente surgirá decorrente das ações de docentes, mas sim apresentar fatos que podem influenciar de forma direta ou indireta os resultados de uma avaliação docente.

METODOLOGIA

O trabalho se desenvolveu em duas etapas, sendo que a primeira consiste em um breve levantamento bibliográfico onde são apresentados resultados de pesquisas que mostram onde a influência de fatores externos a avaliação docente pôde ser observada, e a segunda etapa consiste na apresentação dos resultados obtidos pelos autores na observação do *Efeito Lolipop*. A Figura 1 mostra a sequência do estudo desenvolvido onde o resultado final é um grupo de ações positivas onde o docente poderá trabalhar para conseguir melhorar sua avaliação.

Figura 1. Linha de desenvolvimento do estudo.



O *Efeito Lolipop* foi um termo criado pelos autores para designar a influência de agentes externos a avaliação docente e consiste na premiação do discente com um doce, tal como uma bala ou pirulito, em todas as ocasiões em que havia uma atividade em sala de aula, não diferenciando o fato de o aluno ter acertado ou não a atividade, mas somente o fato de ele ter participado. Desta forma procurou-se promover um incentivo extra para o desenvolvimento e comprometimento do discente nas disciplinas.

A Tabela 1 mostra a quantidade e a distribuição dos discentes participantes do estudo ao longo dos semestres letivos. Todas as turmas estudadas foram de responsabilidade (disciplinas ministradas) de apenas um docente.

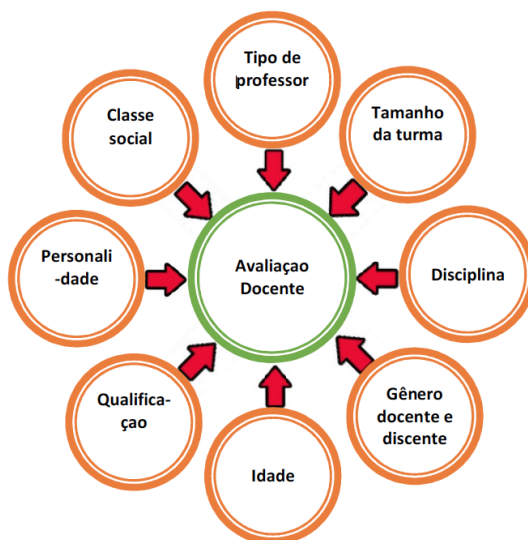
Tabela 1. Distribuição do quantitativo de discentes participantes

Semestre letivo	No de turmas	No de discentes
2016-1S	3	28
2016-2S	4	61
2017-1S	5	50
2017-2S	5	74
2018-1S	7	69
2018-2S	3	34
2019-1S	4	45
2019-2S	1	18
Total geral	32	379

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A influência de aspectos externos na avaliação docente é um tema amplamente abordado em diversos trabalhos científicos desde a década de 50. Bendig (1952), Russell e Bendig (1953) já discutiram a respeito da influência da nota do aluno na avaliação docente e não encontraram nenhuma relação comprovada. Della Pina e Gage (1955) estudaram a relação da personalidade do docente no processo de avaliação onde constataram que podem haver discentes que preferem docentes mais rígidos e discentes que preferem docentes mais flexíveis. A figura 2 mostra a influência de alguns fatores na avaliação docente.

Figura 2. Fatores que influenciam a Avaliação Docente



O trabalho de Paixão e Rabelo (2018) apresenta uma discussão a respeito de vários fatores que podem influenciar a avaliação docente. Trabalhos publicados desde a década de 60 estão entre os estudos e demonstram que o tema é bastante controverso tanto em relação a sua natureza quanto aos resultados obtidos. A Tabela 2 apresenta uma lista de fatores de influência na avaliação docente e de alguns autores que estudaram o tema.

Tabela 2. Quadro de relações de interferências

Tipo de relação		Referência
Relação positiva e significativa	Real aprendizado	COHEN (1981), GREENWALD e GILMORE (1998), MOREIRA (1981), MARSH (1994; 2007)
	Pacto de leniência ou mediocridade	MOREIRA (1988), CLAYSON (2009), KRAUTMANN e SANDER (1999), CARREL e WEST (2010), BRAGA, PACCOGNELLA e PELLIZZARI (2014)
Relação não significativa	Correlação positiva e não significativa	MARSH e ROCHE (1994), JOHNSON (2003), WEINBERG, FLEISHER e HASHIMOTO (2009), BENTON e CASHIN (2012)
	Correlação negativa e não significativa	VOECKS e FRENCH (1960), RAYDER (1968), SEIVER (1983), DECANIO (1986)
Relação com outras variáveis	Gênero	KRAUTMANN e SANDER (1999), CENTRA e GAUBATZ (2000), MACNELL, DRISCOLL e HUNT (2014), BORING (2015), BORING, OTOBONI e STARK (2016)
	Diferenças individuais dos discentes	MARSH e ROCHE (1994), MARSH e DUNKIN (1992)
	Idade	MOREIRA (1988), BENTON e CASHIN (2012)
	Nível de escolaridade	CARREL e WEST (2010)
	Experiência do docente	FELDMAN (1983), RENAUD e MURRAY (1996)
Relação com outras variáveis	Tamanho da classe	MARSH (1980), SHINGLES (1977)
	Personalidade do docente	WEAVER (1960), ISAACSON, MCKECHIE E MILHOLLAND (1963), HILDEBRAND, WILSON E DIENST (1971)

A seguir serão apresentados alguns tópicos e sua relação com as notas dos docentes. É importante lembrar que a percepção da influência positiva ou negativa dos tópicos não significa um efeito de relação causal direta, ou seja, se o docente realizar tal ação, por consequência sua nota será afetada.

Nota aluno x Nota professor, *Moreira (1980)*

“Parece ser um consenso, mesmo que ainda não seja baseada em resultado de uma pesquisa prévia, que na percepção do docente existe sim uma relação entre as notas dos discentes nas avaliações e as notas atribuídas aos docentes.

Vários trabalhos que apontam uma desvinculação entre as notas dos discentes obtidas nas avaliações rotineiras dentro da sala de aula e as notas atribuídas aos docentes nos momentos de avaliação institucional, entretanto em um número muito maior pode-se encontrar trabalhos que apontam para

o sentido contrario, onde realmente esta relação está clara e pode ser verificada na análise estatística dos dados da avaliação institucional.”

Tipo de professor, Moreira (1980)

“O professor Amigo é aquele que é o amigo do aluno e trabalha muito a relação sócio emocional entre eles.

O professor Informação é aquele que se mantém impessoal nesta relação, mas mantendo o respeito e uma boa relação interpessoal.

As conclusões mais significativas foram:

- Alunos do sexo feminino, de modo geral, **são** inclinados a preferir professores tipo A, mais fortemente que alunos do sexo masculino.
- A faixa etária influenciava no padrão de professor preferido; para alunos até 30 anos de idade, a preferência recaía sobre professores tipo A. Para alunos acima de 30 anos, a preferência era igualmente dividida entre A e B.
- Não havia diferença significativa entre as preferências femininas, qualquer que fosse a faixa etária, de forma consistente, professores do tipo A eram preferidos.
- Havia diferenças significativas entre as preferências de professores nas faixas etárias de alunos do sexo masculino, exatamente por causa da faixa etária acima de 30 anos.”

Tamanho da turma

Poucos trabalhos relacionam esta variável com a nota do docente e quando o fazem indicam que o tamanho da turma e inversamente proporcional a nota do docente. Turmas maiores tendem a atribuir notas mais baixas e vice-versa.

Personalidade do docente, Paixão e Rabelo (2018)

“Pesquisas mostram a relação entre um ambiente descontraído dentro de sala de aula e as notas dos docentes. Os discentes tendem a avaliar de forma positiva o docente que mantém um clima descontraído dentro de sala de aula e de forma negativa aquele que mesmo tendo outras habilidades, não apresenta simpatia.”

Influência da disciplina, Paixão e Rabelo (2018)

“Trabalhos indicam que o interesse prévio do aluno pelo curso / disciplina tem uma grande influência na avaliação do docente. O discente tende a avaliar melhor os docentes das disciplinas que lhe trazem mais interesse.”

Com base na análise dos trabalhos apresentados por outros autores, foi elaborado um quadro de ações onde as influências positivas são evidenciadas.

Tabela 3. Ações para alcançar uma boa nota

Item	Ação
Nota do discente	Atribua notas altas aos discentes nas avaliações. Isto pode ser obtido através de uma avaliação “mais fácil” ou de uma correção “não muito exigente”.
Turma predominantemente feminina	Seja um professor Tipo Amigo.
Turma abaixo de 30 anos	Seja um professor Tipo Amigo.
Turma predominantemente masculina acima de 30 anos	Seja um professor Tipo Informação.
Tamanho das turmas	Preferência por turmas menores.
Personalidade	Seja um profissional simpático.
Disciplina	Preferência por disciplinas “mais fáceis”, que despertam o interesse dos discentes. Não escolha disciplinas que por natureza, exigem um grau maior de comprometimento e estudo do discente tais como Resistência dos Materiais, Termodinâmica, Cálculo, Transferência de Calor, Sistemas Lineares, etc.
Gênero do docente	Discentes femininas tendem a avaliar melhor docentes femininas. Se você for do gênero feminino, dê preferência a turmas predominantemente femininas. Discentes masculinos tendem a avaliar melhor docentes masculinos.
Qualificação docente	Docentes menos qualificados são melhores avaliados em disciplinas regulares e docentes mais qualificados são melhores avaliados em disciplinas optativas. Se você for doutor, dê preferência por disciplinas optativas.

A segunda etapa do trabalho que consistiu na observação do *Efeito Lollipop*, ocorreu entre os anos de 2016 a 2019, em disciplinas do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Goiás. A caracterização do universo estudado está apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Caracterização do universo de discentes no estudo

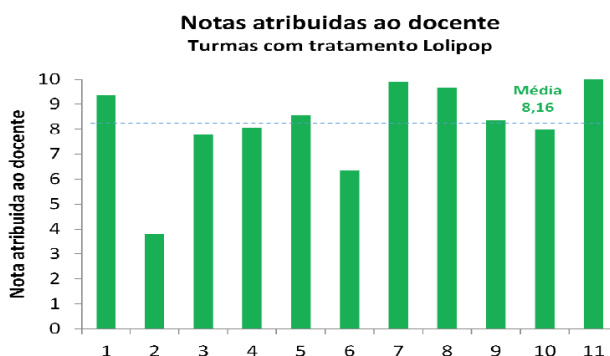
Descrição	Quantidade
Total de turmas observadas	32
Turmas com tratamento padrão	21
Turmas com tratamento Lolipop	11
Total de discentes observados	379
Total de discentes: tratamento padrão	235
Total de discentes: tratamento Lolipop	144

Após a consolidação dos dados pode-se observar os seguintes resultados. Os gráficos das figuras 3 e 4 apresentam as notas do docente em cada disciplina e a média aritmética obtida no período considerado.

Figura 3. Média das notas do docente. Turmas padrão



Figura 4. Média das notas do docente. Turmas Lolipop



Observa-se que em ambos os casos houve certa oscilação nas notas de cada turma, mas considerando a média das turmas constata-se uma leve melhora na média obtida nas turmas onde foi aplicado o Lolipop. Apesar

de a diferença ser relativamente pequena, em torno de 8,7% maior para o segundo caso, isto será considerado como um indício de influência externa na avaliação do docente.

A tabela 5 apresenta alguns parâmetros importantes encontrados a partir da análise estatística dos dados levantados no estudo.

Tabela 5. Resultados estatísticos

	Turma Tradicional	Turma Lolipop
Média	7,45	8,16
Valor Máximo	10,00	10,00
Valor Mínimo	4,56	3,78
Desvio Padrão	1,41	1,81
Mediana	7,69	8,37

Pontos de destaque na tabela 5.

- A média aritmética da turma Lolipop foi maior que a da turma Tradicional.
- Em ambas as turmas o docente obteve notas máximas iguais a 10,00. Isto significa que para os dois casos, haviam discentes presentes nas turmas que consideraram o docente um ótimo profissional.
- O valor mínimo foi menor na turma Lolipop, o que indica que ao menos um discente atribuiu uma nota baixa ao docente.
- O desvio padrão foi maior na turma Lolipop. Sabe-se que este indicador representa a dispersão dos valores dentro de um conjunto, ou seja, o quanto a percepção da turma em relação ao docente é dispersa. Como na turma Tradicional o valor foi menor, significa que a percepção da turma é mais homogênea.
- A mediana, que significa o valor que separa o conjunto de dados em duas metades, foi maior para a turma Lolipop, o que indica que metade da turma atribuiu nota maior do que metade da turma Tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já que é evidente a influência de vários fatores, alguns relacionados com a prática do ensino tais como didática, conhecimento do tema, etc e outros que não tem nenhuma relação com o assunto tais como gênero, empatia, interesse do aluno pelo curso e disciplina, etc, porque o professor

não pode usar estas informações para obter melhores notas na avaliação docente? Já que não é comum o uso de filtros para corrigir tais influências estranhas ao trabalho docente, porque o professor não pode usar de meios para evitar que tais influências acabem permeando sua avaliação?

O perigo do uso desta prática é que de forma consciente ou inconsciente acabamos inflacionando as notas e esquecermos de observar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BENDIG, A. W. A Preliminary Study of the Effect of Academic Level, Sex and Course Variables on Student Ratings of Psychology Instructors, **Journal of Psychology**, 34, p. 2-126, 1952.

BRAGA, M.; PACCAGNELLA, M.; PELLIZZARI, M.. Evaluating Students' Evaluations of Professors. **Economics of Education Review**, Amsterdam, Elsevier, n. 41, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CARRELL, Scott; WEST, James. Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 118, n. 3, p. 409-432, 2010.

DELLA PINA, G. M.; CAGE, N. L. Pupils Values and the Validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory, **The Journal of Educational Psychology**, 46(3), p. 167-178, 1955.

HILDEBRAND, N.; WILSON, R. C.; DIENST, E. R. Evaluating University Teaching. **Center for Research and Development in Higher Education – University of California, Berkeley**, 1971.

ISAACSON, R. L.; McKEACHIE, W.; MILHOLLAND, J. E. Correlation of Teacher Personality Variables and Student Ratings, **Journal of Educational Psychology**, 54(2), p. 110-117, 1963.

JOHNSON, Valen. **Grade Inflation: A Crisis in College Education**. New York: Springer-Verlag, 2003.

MARSH, H. W. The Influence of Student, Course and Instructor Characteristics in Evaluations of University Teaching, **American Educational Research Journal**, 17(1), p. 219-237, 1980.

MARSH, Herbert. Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 76, n. 5, p 707-754, 1984.

MOREIRA, D. A.; Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno: Uma Revisão, Faculdade de Economia – Universidade de São Paulo, p. 73-87, 1980.

PAIXAO, R. B.; RABELO, A. A. L. Desempenho Acadêmico Discente e sua Relação com a Avaliação Docente: Proposta de Framework Teórico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 50, p. 140-162, out./dez, 2018.

RUSSEL, H. E.; BENDIG, A.W. Investigation of the Relations of Student Ratings of Psychology Instructors to Their Course Achievement When Academic Aptitude is Controlled, **Educational and Psychological Measurement**, 13(4), p. 626-635, 1953.

SHINGLES, R.D. Faculty Ratings: Procedures for Interpreting Students Evaluations, **American Educational Research Journal**, 14(4), p. 459-470, 1977.

WEAVER, C. H. Instructor Rating by College Students, **Journal of Educational Psychology**, 51(1), p. 21-25, 1960.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE): INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E A GESTÃO EDUCACIONAL NAS EDIÇÕES DO EVENTO CONEDU

CRISTIANA MARINHO DA COSTA

Mestra do Curso de Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE,
cmcmarinhos@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as tendências sinalizadas nos trabalhos do evento CONEDU (Congresso Nacional de Educação), no recorte temporal de 2014-2020. A metodologia foi baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, através do viés qualitativo com abordagem no “estado do conhecimento”. A abordagem do tema vem sendo fortalecida por vários autores, servindo de fundamentação teórica na maioria das produções analisadas nessa pesquisa, entre esses destacam-se: Goleman (2011), Bisqueira (2000), Casassus (2009), Gonsalves (2015). Os trabalhos evidenciaram: Na educação infantil as habilidades a serem desenvolvidas são: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia, empoderar-se e criatividade endossando que o lúdico prevaleça através de jogos, histórias, desenhos e dinâmicas em sala de aula. Além de contribuírem de forma positiva para um ambiente favorável de a na regulação e autogestão dos sentimentos. Na educação fundamental destaca-se o formato de formação docente com os vieses das Competencias Socioemocionais que possibilitariam entender e atender as demandas atuais para a aprendizagem, promovem uma cultura de respeito, tolerância e paz e auxiliam a educação do século XXI, que consistem em processos formativos que possam viabilizar: autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa, contextos teórico-metodológicos pautados em vieses mais humanísticos e menos racional e burocráticos. Na Gestão Educacional, destaca-se a importância de uma gestão democrática, pautada: na autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, Educação Infantil, Educação Fundamental, Gestão Educacional, CONEDU.

INTRODUÇÃO

A abordagem acerca das Competências Socioemocionais (CSE) vem se intensificando nos últimos anos e notadamente veio à tona no cenário atual de pandemia em que se fez presente nos mais variados contextos educacionais, profissionais e sociais.

As competências socioemocionais (CSE) caracterizam-se como um conjunto de habilidades que promovem auto regulação de sentimentos, espírito de equipe, resiliência, empatia para atuar na sua vida social e profissional levando o indivíduo a conviver com as diferenças, aberto a novas experiências, entre outras habilidades que unidas podem contribuir para uma sociedade muito melhor.

Essas competências envolvem processos que auxiliam o ensino-aprendizagem do aluno no âmbito do currículo e tem como objetivo abrir reflexão para aplicação de atitudes significativas não só para vida acadêmica, como pessoal, em que buscam competências como resiliência, atividades grupal e principalmente a gestão de sentimentos.

Na contemporaneidade não é admissível reduzir a aprendizagem do aluno somente à avaliação e mensurações cognitivas, pois os alunos são seres humanos com emoções que conectam com professores, amigos de sala, família (ABED, 2016).

E permitem desenvolver nos indivíduos habilidades para gerenciar, autorregular emoções numa proposta de empatia, espírito de equipe, solidariedade, resiliência, ética, cidadania. Valores esses tão desejáveis nas redes de relações e necessários nos dias atuais.

Autores referências no contexto destacam-se: Goleman (2011), Bisqueira (2000), Casassus (2009), Vallés (2003), Gonsalves (2015), fortalecendo a relevância da inserção da temática na educação e inserção curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2017 veio para impulsionar ainda mais o compromisso educacional com o desenvolvimento integral dos estudantes baseando-se em pilares essenciais que vai desde a Educação Básica até o Ensino Médio.

Destas, incluem dez competências gerais que tem por premissas a articulação da construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências na formação de valores e atitudes. Em deverão ser ensinadas, praticadas e estimuladas nas instituições escolares num viés de formação integral e não meramente cognitiva.

Nesse cenário o ambiente escolar em suas várias modalidades Educação Infantil, Educação Fundamental viraram palco em que deve permear processos de ensino-aprendizagem pautados nas competências socioemocionais por parte dos docentes e seus processos formativos e vivências por parte dos discentes no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o referido trabalho se justifica na importância de saber o que emergem da produção científica do evento CONEDU no que diz respeito às CSE, em relação a seus vieses, lacunas e tendências, no recorte temporal de 2014-2020, destacando que o evento traz em sua edição de 2017 o primeiro GT(Grupo de Trabalho) sobre Educação Emocional permitindo um espaço de diálogo e legitimação para avanços na temática, não excluindo e inclusive reforçando a possibilidade de trabalhos em outros GT's haja vista, que a temática apresenta transversalidade perpassando pelas diversas áreas educacionais.

Neste contexto e buscando compreender as tendências que emergiram assim como, discussões e problematizações, temas abrangentes, origem e localizações, tipo de pesquisas e metodologias utilizadas, acessamos os anais do CONEDU existentes desde sua primeira versão em 2014 até a sua última versão na modalidade online adotada em 2020, devido ao cenário pandêmico, buscamos por trabalhos aglutinados na categoria temática "Competências Socioemocionais/ Habilidades Socioemocionais" como ponto de partida. Foram localizados, no universo de amostragem, cerca de 27 trabalhos referente a temática constituindo o corpus de análise documental da referida pesquisa.

A referida pesquisa apresenta por metodologia baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, através do viés qualitativo com abordagem no "estado da arte" ou "estado do conhecimento" buscando encontrar lacunas, tendências, vieses acerca do contexto abordado.

Espera-se que este trabalho seja mais uma contribuição para o fortalecimento das discussões sobre as Competências Socioemocionais na educação infantil, educação fundamental e gestão escolar. Não tendo pretensões de esgotar o tema, mas construir um percurso de investigação que acene para novos questionamentos, produções e indagações sobre essa abordagem tão atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano é fruto de suas emoções, logo a busca do equilíbrio entre mente e corpo é necessário. Assim, se torna essencial o conhecimento das suas emoções e a descoberta de si mesmo (CASASSUS, 2009).

Na busca por si mesmo, os indivíduos são movidos por vivências e relações ao longo da vida e desfrutam das mais variadas emoções. Portanto, desenvolver a capacidade de regulação emocional em que o reconhecimento, a compreensão e a percepção dessas emoções serão determinantes para prevenir efeitos nocivos na vida pessoal e profissional (ALZINA, 2003, 2005, 2017).

Segundo Goleman (2011) as emoções são impulsionadas pelos legados e evolução na ocorrência de uma ação imediata e instantânea que busca lidar com a vida. Logo, a capacidade da autoconsciência, controle de impulsos, resiliência, empatia e habilidade social denomina-se inteligência emocional.

Nesse viés temos a educação emocional (EE) que é caracterizada como uma área pautada numa perspectiva de quebra de engessamento e falta de afetividade presente nos espaços sociais. As emoções passam a ser vistas como primordiais para o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, em especial os que são historicamente vítimas de exclusão e marginalização social (BISQUEIRA, 2000).

Nesse contexto, a educação emocional vem sendo compreendida como processo educativo contínuo e permanente em que um conjunto de necessidades sociais são desenvolvidas nos estudantes não como complemento da educação cognitiva, mas como uma face da formação humana formado organicamente com um de vários elementos que constitui a unidade do ser (VALLÉS, 2003).

A educação emocional traz consigo esse processo de construção humana que ocorre de forma integralizada, sendo complexo e amplo, pois tem propósito de potencializar o desenvolvimento emocional através do autoconhecimento das emoções.

Esse processo não permeia o controle emocional, mas educativo na perspectiva de desenvolver habilidades que proporcionem identificação de situações pessoais e subjetivas, buscando ampliar a automotivação diante da vida pessoal e profissional (GONSALVES, 2015).

A educação emocional auxilia no desenvolvimento das competências socioemocionais numa perspectiva de autoconsciência, regulação

de emoções, inteligência emocional e autogestão de sentimentos com o objetivo de valorizar aspectos emocionais e sociais na vida do sujeito em sociedade criando uma nova forma de estruturar e formar o indivíduo para as diversas mudanças que ocorrem em nossa sociedade almejando o bem estar individual e coletivo (ALZINA, 2003).

Assim, esse desejo de bem estar, sobretudo coletivo é imprescindível e vital, pois somos sujeitos planetários. Logo, a ideia do processo auto eco organizacional leva a condição indispensável e abertura ao ecossistema do qual se nutre e também se transforma.

Nesse cenário, a educação deve favorecer a aptidão para resolver os problemas e estimular o pleno emprego das inteligências, pois ocorre emergência vital de educar para era planetária e atender as demandas do século XXI entre essas estão: reforma do modo do conhecimento, do pensamento e do ensino levando a “repensar o pensamento” (MORIN, 2003,2014).

A importância e relevância da educação emocional é fato para o modelo de educação para o século XXI, mas refletimos sobre a formação docente, do preparo desses educadores para essas demandas, dos modelos de formação de professores atualmente pautados em sua maioria em metas, modelos tradicionais e cumprimentos burocráticos.

De acordo com Pimenta (2006), é de extrema urgência a reformulação da estrutura organizacional de formação de profissionais da educação, incluindo o papel das IES e a inserção curricular numa perspectiva diferenciada de ampliar conhecimentos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes e valores com objetivo de diversificação da ação pedagógica na sociedade (LIBÂNEO, 2001).

METODOLOGIA

Nesse sentido, ver-se surgir no campo educacional um conjunto significativo de pesquisas do tipo “estado da arte”, também denominadas do “estado do conhecimento” ou do “estado atual do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), os estudos relativos ao “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas

dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Essa modalidade busca descrever e analisar o estado atual da produção de conhecimento de uma determinada área, tornando-se uma excelente fonte de atualização para o campo científico (LUNA, 2011). Além disso, tais estudos costumam destacar os aspectos mais importantes presentes na área e/ou tema em estudo, apontando para possíveis debates e entraves teóricos e/ou metodológicos vigentes.

Outro aspecto desses estudos é seu potencial para reconhecer as principais temáticas e abordagens, assim campos inexplorados e disponíveis a futuras pesquisas. Estas pesquisas geralmente apresentam um caráter inventariante que, por meio da sistematização de dados, permite descrever, pontuar, identificar, recuperar e classificar o tema em um determinado período de tempo/espço (HADDAD, 2002; MEGID NETO, 2009).

Neste contexto e buscando compreender as discussões que estão sendo construídas na interface das Competências Socioemocionais na Educação, como ponto de partida. Foram localizados, no universo de 21.513, cerca de 27 trabalhos referentes aos descritores “Competências Socioemocionais” e “Habilidades Socioemocionais”. Esse constituiu o corpus da nossa análise documental num recorte temporal de 2014-2020, porém a temática em questão da presente pesquisa, foi contempladas no evento CONEDU, a partir de 2017-2020.

O presente trabalho assumiu o desenho de uma pesquisa documental cujo corpus de análise foi composto pelos trabalhos completos disponíveis nos anais extraídos de endereço eletrônico do evento na internet.

Cada trabalho foi acessado individualmente para a análise, visando-se atender vieses entre as Competências Socioemocionais e suas interfaces com a Educação Infantil (1 trabalho), Educação Fundamental (2 trabalhos), Gestão Escolar(1 trabalho) e Formação docente(3 trabalhos) buscando saber o que emergiram dessas relações. Haja vista ser o curso de Pedagogia aquele que habilita o profissional docente da Educação Infantil , anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Quanto à formação das categorias temáticas, os trabalhos foram categorizados de forma indutiva a partir da leitura dos resumos e palavras-chave. As categorias são abrangentes e não esgotam as possibilidades de interpretação dos trabalhos, permitindo tão somente uma visão geral das tendências temáticas no universo pesquisado. A investigação foi conduzida

em uma sequência de momentos articulados: seleção do corpus de análise e constituição de dados (categorias emergentes).

Como se trata de abordagem qualitativa de cunho exploratório, através da qual se buscou a compreensão de realidades, seus significados, não se limitando a quantitativo, pois se trabalha com o universo de motivos, demandas, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2011). Em resumo foi adotada a técnica de levantamento bibliográfico mediante leitura e interpretação de conceitos e autores referentes ao tema em questão, dando subsídios de critérios de análise frente aos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos encontrados foram sistematizados no (Quadro-1), com identificação do ano, Interfaces (relações) com as CSE e primeiro autor de publicação da pesquisa.

Quadro 1. Mapeamento dos artigos publicados no CONEDU 2014-2020

Ano	Interfaces	Autor	Artigo
2018	Educação Infantil	COSTA, M.T.N.	Habilidades Socioemocionais: Seu Desenvolvimento A Partir Da Psicomotricidade Relacional.
2018	Educação Fundamental	VILELA, R.A.N.D.	Adolescer Na Escola E A Construção De Habilidades De Vida.
2019	Educação Fundamental	OLIVEIRA, M.E.	Os Desafios Da Implementação Das Competências Socioemocionais Na Sala De Aula.
2019	Gestão Educacional	OLIVEIRA, V. O.C.C.	O Papel Do Gestor Escolar Quanto A Intervenção Das Competências Socioemocionais Na Educação Infantil.
2018	Formação Docente	MENEZES, A.D.O.	A importância da autoformação do educador no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
2018	Formação Docente	MONTE, F.F.C.	Empatia, competências socioemocionais e formação docente: análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia.
2019	Formação Docente	RÊGO, A. S.	A influência do desenvolvimento das habilidades socioemocionais do docente em sua prática pedagógica.

Nas categorias emergentes, seguem elencadas algumas propostas que emergiram nos trabalhos pesquisados:

Acerca das competências socioemocionais na educação infantil pode-se inferir através das produções que segundo a BNCC traz que todas as escolas devem trabalhar as competências socioemocionais dentro de cada currículo

escolar, essas competências também fazem parte de um pilar da educação, aprender a ser.

Além de contribuírem de forma positiva, para um ambiente favorável de aprendizagem, promovem também, uma cultura de respeito, tolerância e paz e auxiliam na regulação e autogestão dos sentimentos.

Na educação infantil as habilidades a serem desenvolvidas são: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia empoderar-se, criatividade recomenda-se que o lúdico prevaleça através de jogos, histórias, desenhos e dinâmicas em sala de aula.

Na educação fundamental destaca-se o formato de formação docente com os vieses das Competencias Socioemocionais que possibilitariam entender e atender as demandas atuais para a educação do século XXI, que consistem em processos formativos que possam viabilizar (COSTA, 2020):

- Um contexto teórico-metodológico pautado na transformação social humanizada em detrimento da racionalidade a partir da tomada de consciência de sentimentos e emoções por parte do profissional, no seu processo de aprendizagem emocional;
- Olhar diferenciado, focado na educação das emoções como forma de autonomia pessoal e de atuação profissional na práxis educativa; Caminho para confrontar os preconceitos e estereótipos que alguns profissionais guardam dentro de si e que muitas vezes são responsáveis por impedi-lo de enxergar a realidade e contribuir para seu empoderamento e transformação pessoal;
- Estratégias de auto-organização de uma rede de profissionais hábeis emocionalmente para os desafios da vida escolar; Integralização dos pilares: indivíduo, profissional e cidadão; ò
- A auto consciência considerada o alicerce sobre qual são construídas todas as outras competências, ou seja, a consciência de si mesmo, do outro e do ambiente. Numa perspectiva de mão dupla, como o profissional afeta e é afetado, levando-o ao compromisso com o próprio amadurecimento e com propósitos humanísticos para orientar suas ações;
- Técnicas que consistem em comunicação não violenta, escuta ativa e estimulação para soluções criativas incluindo o respeito a individualidade do profissional e também, da sua rede de auto, eco-organização na prática docente;

- A autoformação do profissional como início para conhecer as camadas mais profundas do seu ser e levá-lo a perceber que todos estão interligados por relações que dependem da maneira como sentimos, pensamos e agimos.

Acerca da Gestão Educacional e as Competências Socioemocionais, emergiram das produções que essas relações se materializam através de algumas premissas: a importância de uma gestão democrática, em que o gestor não assume um papel de chefe da equipe, e sim de um líder potencializando colaboradores e delegando competências com autonomia para tomada de decisões, sem centralizar as ações exclusivamente em torno de si.

Destacando que uma gestão democrática deverá ser pautada: na autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa.

As contribuições dessas relações entre Gestão Educacional e CSE sinalizaram no ambiente escolar, convivência mais harmoniosa, com mais aceitação e reconhecimento dos próprios limites, qualidades e dificuldades serão estimuladas e acolhidas. Com isso, todos serão vistos como iguais e a diversidade pessoal e cultural passa a ser observada como uma virtude. É fato que conflitos sempre irão existir, porém serão mediados adotando saídas pedagógicas produtivas para a inteligência emocional, em que os alunos serão motivados a ter um comportamento resiliente, fraterno, solidário, empático tão necessário a vida em sociedade numa linguagem de ampliar a consciência individual e social direcionada à cultura de paz no ambiente escolar e à construção de relacionamentos interpessoais mais respeitosos.

Esses pontos elencados nos dão um norte para interface entre a prática na educação infantil, a formação docente na educação fundamental e a relevância na Gestão Educacional e as Competências Socioemocionais demonstrados através dos caminhos apontados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado sobre as competências socioemocionais na prática docente, porém é fato que para isso o profissional da linha de frente, o professor(mediador) precisa estar preparado para desenvolver sua prática educacional intencional pautada também nesses saberes, que por sinal encontram-se atrelados a BNCC e que caminham otimizando fortemente junto ao aparato cognitivo dos discentes.

O referente trabalho destaca como relevante na educação infantil as habilidades a serem desenvolvidas são: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia, empoderar-se, criatividade endossando que o lúdico prevaleça através de jogos, histórias, desenhos e dinâmicas em sala de aula. Além de contribuir de forma positiva para um ambiente favorável de a na regulação e autogestão dos sentimentos.

Na educação fundamental destaca-se o formato de formação docente com os vieses das Competências Socioemocionais que possibilitariam entender e atender as demandas atuais para a aprendizagem, promovem uma cultura de respeito, tolerância e paz e auxiliam a educação do século XXI, que consistem em processos formativos que possam viabilizar: autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa, contextos teórico-metodológicos pautados em vieses mais humanísticos e menos racional e burocráticos.

Na Gestão Educacional, destaca-se a importância de uma gestão democrática, pautada: na autoconsciência, na autoformação, em delegar competências não centralizando ações, na gestão de habilidades em detrimento de imposições, na participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar, em técnicas não violentas de diálogos e na escuta ativa.

Logo, somos levados a compreender a importância das Competências Socioemocionais na esfera educacional em seu contexto cotidiano e praxis educacional e o fortalecimento nos processos formativos, além do relevante papel das IES e fomento de inserção curricular desses contextos integradores tão relevantes.

REFERÊNCIAS

ABED, A L, Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALZINA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661> Acessado em: 10 jun. 2020.

ALZINA, Rafael. A educação emocional en la formación del profesorado Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95114. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf> Acessado em: 14 jun. 2020.

ALZINA, Rafael; PANIELLO, Silvia. Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2017. Vol. 38(1), 5865. Disponível em: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>. Acessado em: 10 jun. 2020.

BISQUERRA, R . A. **Educación Emocional y Bienstar**. Espanã. Wolter Kluwer Educación, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

COSTA, C.M. Diálogo acerca das competências socioemocionais e suas interfaces com BNCC e a formação docente. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 7, p. 1-8, set. 2020 | <https://www.coloquioeducan.com/> Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13735/14/13> Acessado em: 14 jun. 2021.

COSTA, C.M. Diálogo acerca das competências socioemocionais e suas interfaces com a BNCC e a formação docente. **Revista Internacional Educon**, 2020, Vol. 1, nº. 1, págs.1-13. Disponível em: <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/view/522/1042> Acessado em: 10 jun. 2021.

COSTA, M. T. N. et. al. Habilidades socioemocionais: seu desenvolvimento a partir da psicomotricidade relacional. In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais**. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 10 mai. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONSALVES, E.P. **Educação Emocional**/ Paraíba, PB, 2015.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, v. 17, p. 153-176, 2001.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MEGID NETO. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MENEZES, A. D. O. et. al. A importância da autoformação do educador no desenvolvimento de habilidades socioemocionais In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais**. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 20 mai. 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-79, 2011.

MONTE, F. F. C. ; ANJOS, D. P. B.; CASÉ, C. L. C. Empatia, competências socioemocionais e formação docente: análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais**. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em:20 mai. 2020.

MORIN, E.; ROGER, E. C.; MOTTA, R. **Educar na era Planetária**, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OLIVEIRA, M.E. et. al. Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. In: VI CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2019, Fortaleza/Ceará. **Anais.** Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jun. 2021.

OLIVEIRA, V.O. C.C. et. al. O papel do gestor escolar quanto a intervenção das competências socioemocionais na educação infantil. In: VI CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2019, Fortaleza/Ceará. **Anais.** Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jun. 2021.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2006.

RÊGO, A. S. A influência do desenvolvimento das habilidades socioemocionais do docente em sua prática pedagógica. In: VI CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2019, Fortaleza/Ceará. **Anais.** Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jun. 2020.

VALLÉS, A. y Vallés, C. (2003). La autorregulación para el afrontamiento emocional. En Vallés, A. y Vallés, C. (2003). **Psicopedagogia de la Inteligencia Emocional.** Valencia: Promolibro.

VILELA, R. A.N.D. et. al. Adolecer na escola e a construção de habilidades de vida. In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais.** Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 10 mai. 2021.

CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO¹

GERSON DOS SANTOS FARIAS

Mestrando em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. gerson.farias@ufms.br Orcid: orcid.org/0000-0002-5941-8095.

PATRÍCIA SANDALO PEREIRA

Doutora em Educação Matemática. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. patricia.pereira@ufms.br. Orcid: orcid.org/0000-0002-7554-0058

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O livro didático tornou-se um dos componentes do cenário educacional brasileiro. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo compreender as concepções de futuros professores de Matemática sobre o uso do livro didático, especificamente, discorrer sobre algumas especificidades de sua utilização na prática pedagógica. Para tanto, elegemos, como aporte teórico, estudos relacionados ao uso dos livros didáticos nas aulas de Matemática e suas possíveis articulações com o campo de pesquisa da formação de professores. Realizamos a produção de dados com futuros professores matriculados na disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso. Os resultados revelaram a necessidade de reflexão crítica quanto à escolha e utilização em sala de aula, uma vez que os futuros professores apontaram possíveis potencialidades, desafios e problemáticas acerca do livro didático.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Matemática, Processos de Ensino e Aprendizagem, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos mais antigos, com surgimento em 1937, entretanto, naquela época, possuía outra denominação - Instituto Nacional do Livro, conforme o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.

Assim, no decorrer dos anos, o Programa sofreu atualizações, tendo diferentes nomes e funcionalidades. Atualmente, o PNLD tem como objetivo “[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica [...]” (BRASIL, 2021).

Diante de todo o processo de avaliação e disponibilização, o livro didático tornou-se um elemento presente nas salas de aula de Matemática. Afinal, os livros didáticos são repletos de informações, definições, aplicações, exemplos, exercícios resolvidos ou não, situações problema, entre outros, que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

O fato é que o debate em relação à utilização ou não dos livros didáticos recai em diferentes perspectivas. Neste artigo, temos, como objetivo, compreender as concepções de futuros professores de Matemática sobre o uso do livro didático. Discorreremos também sobre algumas especificidades de sua utilização na prática pedagógica, pois o “[...] professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente” (FRANCO, 2015, p. 605). Em outras palavras, “[...] sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2015, p. 605).

Neste sentido, a disposição e a aproximação com a temática deste estudo acontece durante a realização do Estágio Docência do primeiro autor, no Mestrado em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a orientação e supervisão da segunda autora, que ministrava a disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática (INMA/UFMS), no ano de 2020.

Sendo assim, o nosso *corpus* de análise foi produzido com base nas concepções de 14 licenciandos regularmente matriculados na disciplina.

Nessa perspectiva, o processo investigativo constrói-se por intermédio de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2000), tendo sido subsidiado no estudo de caso, conceituado por Gil (2010), como um estudo aprofundado de objetos de diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, este artigo pretende suscitar discussões sobre o uso dos livros didáticos nas aulas de Matemática e suas possíveis articulações com o campo da formação de professores. Desse modo, inicialmente, discutimos a compreensão e a interpretação dos livros didáticos na prática pedagógica, a partir de alguns autores tomados como referência para o estudo. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, trazendo as falas e seus (entre)cruzamentos. Por fim, tecemos algumas considerações com o intuito de provocar novas investigações na área.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Os livros didáticos tornaram-se uma das principais alternativas para professores utilizarem em sua prática pedagógica, o que pode estar relacionado com a formação para o exercício da docência, com as condições de trabalho e, até mesmo, com práticas já consolidadas historicamente, entre outros. Esses são alguns motivos pelos quais o livro didático tem se tornado objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas (LEÃO, 2003; ZUÑIGA, 2007; LIMA, 2015; LIMA, 2020; entre outros).

Por esse ângulo, Bittencourt (2004, p. 471) afirma que o “[...] livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores”. O fato de a autora tratar o livro didático como objeto cultural, coloca-o em uma posição de pertencimento da cultura brasileira, ou seja, podendo ser contemplado nos contextos educacionais. Por isso:

As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Tais contradições podem estar relacionadas com a forma com que o material é elaborado, distribuído nas escolas e articulado no processo de ensino e aprendizagem. Movimentam-se, assim, pesquisas em todo Brasil, como é o caso do trabalho intitulado “Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem”, de autoria de Mâcedo, Brandão e Nunes (2019, p. 68), que tem como objetivo “[...] analisar e discutir as maneiras corriqueiras das quais professores de Matemática adotam e utilizam o livro didático, ao longo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas”.

Nessa direção, discutimos a compreensão e a interpretação do livro didático na prática pedagógica do ensino de Matemática, pois entendemos como um espaço contraditório. Corroboramos com Bittencourt (2004, p. 471) ao dizer que

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Em conformidade com a autora, não pretendemos, a partir deste estudo, definir o livro didático e nem o apresentar como “receitas prontas” para serem utilizadas em sala de aula, uma vez que a utilização do livro didático em sala de aula, como uma ferramenta para o ensino de Matemática, está atrelada a questões que extrapolam as paredes da escola, existindo toda uma trajetória sócio-histórico-cultural que norteia o exercício da docência.

Acerca disso, Choppin (2004, p. 552) destaca que os estudos com livros didáticos assumem “[...] múltiplas funções: o estudo histórico mostra [...] funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização [...]”. E, particularmente, quando tratamos do ensino de Matemática, temos que ter um certo cuidado com

“tradições” já estabelecidas, em razão do campo de pesquisa da formação de professores estar “[...] em constante movimento [...]” (FARIAS; PEREIRA, 2020, p. 1819).

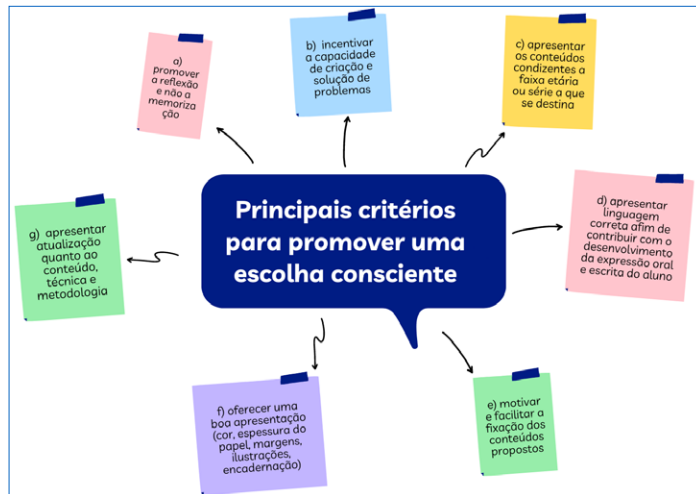
Nesse segmento, a formação de professores está interligada com o livro didático, devido à escolha do conteúdo a ser trabalhado, os exercícios e os problemas propostos pelo livro e os exemplos a serem contextualizados. Para além disso, a utilização do livro didático, enquanto uma ferramenta, pode contribuir para a produção e popularização do conhecimento. Por isso, é fundamental chamar atenção para as escolhas do professor, tanto no momento de escolher o livro didático como no instante de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, pois os assuntos desenvolvidos pelo professor em sala de aula são orientados a partir de concepções, sentidos e significados dispostos em uma cultura. Conforme enfatiza Pérez-Goméz (2001, p. 131), a escola

[...] como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Nesse emaranhado, estamos compreendendo a escola como um espaço de (entre)cruzamentos, ou seja, como uma possibilidade de produzir novos significados. Vale destacar o papel do professor enquanto formador, pois, este exerce, produz e reproduz: costumes, tradições, ritos, rotinas, sentidos, signos, em sala de aula.

Nessas condições, a escolha do livro didático está articulada ao contexto do professor, da escola e dos alunos. Pensando nisso, Gonçalves (2007) sugere alguns critérios para uma escolha consciente, conforme a figura 1.

Figura 1: Principais critérios para promover uma escolha consciente



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gonçalves (2007, p. 22-23)

Assim, as palavras da autora ajudam-nos a vislumbrar algumas das especificidades que estão presentes na escolha dos livros didáticos, sejam elas: reflexão, criação e solução de problemas, coerência nos assuntos abordados, linguagem propícia para a faixa etária, motivação, organização e atualização. Logo, a abordagem com futuros professores de Matemática, que possivelmente irão se deparar com tais situações em suas trajetórias profissionais, torna este estudo pertinente à prática pedagógica. Isso significa uma possibilidade de construir diálogos que nos permitam refletir acerca das práticas durante o processo de escolha e utilização do livro didático nas aulas de Matemática. Diante disso, nas aulas da disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, tentamos produzir esses movimentos.

A seguir, descrevemos o percurso metodológico percorrido neste estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do presente estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, pois estamos preocupados em compreender as concepções de futuros professores de Matemática sobre o uso do livro didático. Nesse mergulhar investigativo, Minayo (2000) ajuda-nos afirmando que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha

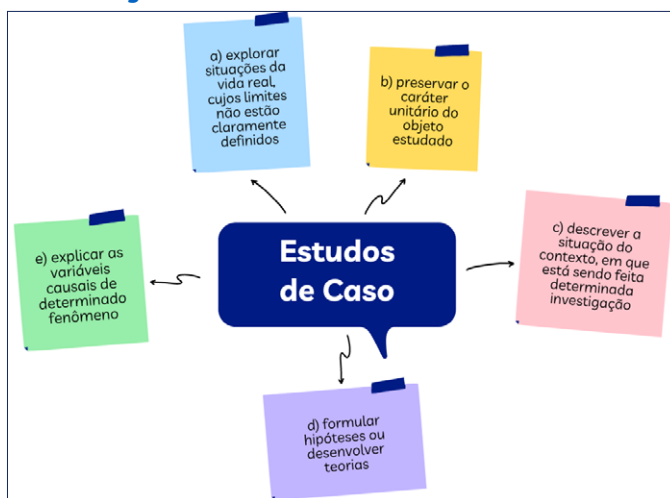
com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Logo, essa preocupação com os sentidos, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, está diretamente relacionado ao que entendemos, enquanto produção de concepções de futuros professores de Matemática, a partir de uma realidade sócio-histórica-cultural. Tendo em vista que o estudo de concepções de futuros professores está atrelado a sua atuação docente, buscamos os estudos de Ponte (1992, p. 185), que afirma que:

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, as nossas concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes.

Partindo da definição de concepções apontada por Ponte (1992), optamos pelo estudo de caso fundamentado em Gil (2010), para realizar esse mergulho investigativo. Segundo o autor, o estudo de caso possui algumas finalidades, conforme Figura 2.

Figura 2: Finalidades dos Estudos de Caso



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gil (2010)

Por esse ângulo, Yin (2005) colabora dizendo que os estudos de caso permitem-nos investigar fenômenos contemporâneos inseridos no contexto da vida real, neste sentido, dialogando com Gil (2010), ao tratar das potencialidades dos estudos de caso nessas situações.

Assim, o processo investigativo tem, como gênese, a disciplina de Prática de Ensino de Matemática II (68 horas), a qual compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática (INMA/UFMS).

Para tanto, com base na ementa da disciplina, foi elaborado colaborativamente o plano de ensino, envolvendo a professora responsável, o estagiário e os licenciandos. Nessas condições, a disciplina ocorreu no contexto do ensino remoto emergencial adotado pela UFMS, por conta da pandemia do coronavírus². Os encontros foram realizados no *Google Meet* e, em paralelo, as atividades foram entregues pelo *Google Classroom*.

A pesquisa foi realizada com a participação de 14 licenciandos que serão denominados por: L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14, de modo a manter o sigilo dos seus nomes. Salientamos que todos os alunos autorizaram os autores deste artigo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a utilização de suas falas e das respostas nos diários de bordo e nos trabalhos. A seguir, apresentamos os resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado, a produção dos dados foi realizada a partir das respostas de cada aluno, das quatro perguntas que compunham o diário de bordo. Essas perguntas estavam relacionadas ao Trabalho, que já haviam realizado anteriormente, envolvendo a Análise de Livros Didáticos.

Para a análise dos dados, trouxemos alguns recortes das falas, que nos ajudaram a compreender as suas concepções sobre o uso dos livros didáticos nas aulas de Matemática, uma vez que, para atingir os objetivos propostos pela investigação, foi necessário mergulhar nas falas tentando observar o que produziram e, a partir delas, construir novos significados.

2 No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais em andamento nas instituições de ensino do Brasil, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

A seguir, trazemos alguns recortes das falas dos licenciandos referentes a questão:

Qual a sua opinião sobre o uso do livro didático no ensino de Matemática?

- L1:** [...] o uso do livro didático no ensino de Matemática pode ser um tanto problemático. Por diversas vezes, os livros didáticos dão contextualizações ingênuas para exercícios e apresentam problemas pouco relevantes aos alunos. Isso contribui para que os estudantes se desinteressem pela disciplina. Além disso, por diversas vezes, os livros didáticos de Matemática se propõem a fazer coisas em excesso: se propõem contextualizar a Matemática com outras áreas, a apresentar novos conteúdos, a dar roteiros para aulas, a dispor exercícios, a dispor problemas e a apresentar atividades que devem ser realizadas em sala de aula. Acredito que o docente deve utilizar o livro didático somente quando for conveniente e que não deve se guiar indiscriminadamente a partir das propostas do livro.
- L10:** [...] pois, nele, é possível desenvolver várias especificidades como resolução de problemas, exposição de exemplos ilustrativos, recomendações de sites que podem auxiliar na aprendizagem e problemas para resolução [...].
[...] conceitua muito bem os conteúdos matemáticos e mostra aplicações diretas relacionadas ao mundo, sendo, às vezes, essas aplicações até mesmo no cotidiano dos alunos.
- L3:** Acho um bom material a ser usado, porque traz exemplos diferentes em contextos diferentes, o professor ganha tempo ao não passar no quadro, assim tem mais tempo de discutir o assunto com os alunos.
- L5:** Na minha opinião, o uso do livro didático deve ser visto como um instrumento auxiliar do processo ensino-aprendizagem e não como fim do processo. Ainda é necessário que seja um texto que, além de respeitar o desenvolvimento cognitivo do aluno, não apresente conceitos errados e não reduza a Matemática a um conjunto de regras e definições sem ligação lógica entre si.
- L8:** Pode-se aproveitar muito do conteúdo dos livros didáticos e pode até trazer uma orientação aos professores mais novos. Mas, aos poucos, vamos percebendo que o livro didático não é o que determina o ensino e sim a maneira em que vamos trabalhar.
(DIÁRIO DE BORDO, 11/11/2020)

No Quadro 1, sintetizamos as concepções dos licenciandos em relação ao uso do livro didático.

Quadro 1: Síntese das concepções dos licenciandos em relação ao uso do livro didático

Licenciandos	Concepções dos licenciandos em relação ao uso do livro didático
L1	<ul style="list-style-type: none">• Pode ser um tanto problemático• Contextualizações ingênuas• O professor não deve guiar-se indiscriminadamente
L2	<ul style="list-style-type: none">• Ele é essencial, tanto para os alunos quanto para os conteúdos das aulas
L3	<ul style="list-style-type: none">• Bom material a ser usado• O professor ganha tempo ao não passar no quadro
L4	<ul style="list-style-type: none">• Pode ser um apoio• Fazer essa avaliação com cada turma, uns podem adaptar-se melhor e fazer um uso agradável e confortável, mas, para outros, pode ser maçante e cansativo
L5	<ul style="list-style-type: none">• Deve ser visto como um instrumento auxiliar do processo ensino-aprendizagem
L6	<ul style="list-style-type: none">• Sempre será necessário, pois ele é adaptado para os alunos de suas respectivas faixas etárias
L7	<ul style="list-style-type: none">• Ferramenta muito útil para o ensino-aprendizagem
L8	<ul style="list-style-type: none">• Pode-se aproveitar muito do conteúdo dos livros didáticos• Pode até trazer uma orientação aos professores mais novos
L9	<ul style="list-style-type: none">• Ferramenta muito importante usada pelo professor na hora de ensinar e do aluno na hora de aprender• Precisa ser bem trabalhado para que se possa aproveitar ao máximo seus benefícios
L10	<ul style="list-style-type: none">• É essencial no ensino da Matemática• É possível desenvolver várias especificidades• Conceitua muito bem os conteúdos matemáticos e mostra aplicações
L11	<ul style="list-style-type: none">• Auxilia tanto o aluno quanto o professor ao todo do percurso da disciplina
L12	<ul style="list-style-type: none">• Auxilia no momento de aula
L13	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar ao aluno que a Matemática pode ser muito mais do que apenas números e contas massivas e repetitivas
L14	<ul style="list-style-type: none">• É importante no uso para o ensino da Matemática, principalmente, nos anos iniciais

Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

A partir do Quadro 1, é possível considerar que a maioria dos licenciandos observa o livro didático como sendo uma ferramenta, que pode auxiliar no ensino de Matemática. Todavia, alguns parecem ter um olhar mais crítico para o uso em sala de aula, como é o caso dos licenciandos L1, L4 e L8.

Após sabermos as concepções dos licenciandos, fizemos a seguinte pergunta: *Como foi a experiência ao realizar a análise do livro didático? O que mais lhe agradou? O que não lhe agradou?*

L10: Foi uma experiência bastante complicada, pois, no começo, eu não tinha muita ideia do que procurar. Mas, depois de um tempo lendo algumas partes de alguns livros, eu comecei a entender o propósito do trabalho e também comecei **uma análise mais crítica**, a fim de encontrar um bom livro didático para basear meu trabalho. Gostei muito de o livro apresentar diversas aplicações dos conteúdos em situações problemas, que poderiam fazer parte do cotidiano do aluno, o que faz com que o aluno se sinta mais próximo do conteúdo e também faça com que o mesmo desperte um maior interesse em aprender esses conteúdos. A estrutura com que o livro é dividido é muito bem organizada, sendo separada em todos os capítulos e sempre possuindo a mesma estrutura, o que facilita o entendimento. O livro tem um **diálogo** bom com o professor e abre as resoluções de problemas e exercícios para que cada aluno desenvolva de sua maneira.

L3: O que mais me agradou foi que o livro trouxe contextos reais aos conteúdos, ficando mais perto da realidade dos alunos. O que não me agradou foi que teve muitos exercícios de “Resolva” e que a maioria das situações-problema era muito simples.

L11: Não gostei que os livros didáticos não dão exemplos do dia a dia do aluno. Muitos exemplos são “fictícios”. Por exemplo, Joãozinho comprou 10 melancias. Isso na cabeça do aluno, que está começando a aprender, não faz sentido com a realidade e, a meu ver, deveria investir mais em questões do dia a dia.

(DIÁRIO DE BORDO, 11/11/2020, grifos nossos)

Uma outra pergunta que foi feita para os licenciandos foi: *Como você vê a utilização e a não-utilização do livro didático na sua experiência como futuro professor de Matemática?*

L1: Até o presente momento, não tenho experiência enquanto professor de Matemática em sala de aula. No entanto, penso que, caso eu utilize o livro didático para a minha ação docente, essa utilização **deve ser comida, planejada e relevante**. Penso também que a não utilização do livro didático como professor pode ser

- algo interessante: **posso elaborar um material de apoio aos alunos de forma autônoma e personalizada.** [...].
- L14:** Eu vejo como uma frequência de uso, principalmente, no ensino fundamental, no qual o livro traz bons exemplos [...] e isto torna um bom candidato para melhorar a explicação. Entretanto, prefiro ainda o uso do quadro e novos apps para o ensino.
- L10:** Particularmente, eu utilizaria o livro didático para expansão de minhas aulas, pois, além do conteúdo ministrado por mim, eu abriria espaço para a visão do livro e também mostraria sites recomendados pelo próprio livro. O que pode ser vantajoso, pois o aluno terá três jeitos diferentes de entender um mesmo conteúdo, isso sem mencionar os exemplos e problemas expostos no livro. Embora o livro seja um bom instrumento para suporte, eu **não me apoiaria totalmente nele**, pois penso que a aula **se tornaria muito monótona** no decorrer do ano letivo [...].
- L3:** Penso que os alunos podem utilizar como fonte de pesquisa, para tirar alguma dúvida em algum exercício ou na definição do conteúdo. Não penso a utilização dele, como substituição de uma aula, ele tem que complementar.
- L5:** A **utilização se não for bem escolhida**, pode se tornar um **fato preocupante**, uma vez que o livro didático foi escrito, de acordo com o que o autor pensa sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática. Isso pode levar o professor a exercer uma prática que priorize a transmissão ao aluno por meio da exposição e da resolução de exercícios-padrão.
- L11:** Eu vejo a utilização [...] como uma ponte que eu, como professor, vou ter com meus alunos, pois como todos iriam ter os livros em mãos seria mais fácil trabalhar qualquer conteúdo com eles e haveria uma maior interação da parte deles com a aula.
- L8:** Pode tanto **auxiliar como atrapalhar**, porque o professor pode ficar muito mecânico seguindo o livro exatamente como o livro quer e não ter sua própria essência. É um material que **pode ser bom e ruim**, acho que cabe ao professor querer usar um ou vários livros didáticos para construir o seu ensino.
- (DIÁRIO DE BORDO, 11/11/2020, grifos nossos)

Diante do exposto e com base em nossos referenciais teóricos, faremos possíveis destaques, na intenção de ampliar nossas discussões e, a

partir delas, problematizar algumas concepções dos futuros professores de Matemática.

De acordo com Mâcedo, Brandão, Nunes (2019, p. 71-72): “Atualmente na escolarização, professores e alunos se fazem valer de livro didático, sendo muitas vezes, o único instrumento disponível no ambiente de trabalho. Por isso, tal recurso caracteriza-se como uma ferramenta relevante nesse processo”. Então, o livro didático caracteriza-se como uma ferramenta que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e, segundo os autores, às vezes, pode ser o único instrumento disponível, de acordo com a realidade da escola.

Nessa direção, vale destacar que a maioria dos licenciandos apontou características positivas quanto ao uso do livro didático nas aulas de Matemática e veem-no como sendo um apoio, ferramenta ou auxiliar. Isso vai ao encontro do que apontaram Mâcedo, Brandão, Nunes (2019, p. 74), quando afirmaram que

[...] as principais vantagens do livro didático são a de dispor de conteúdos distribuídos em sequência e condizentes à faixa etária do aluno; a de apresentar sugestões e orientações didáticas para o professor; e a de conter maneiras de abordagens e avaliação dos conteúdos abordados.

Tais vantagens podem ser observadas nas concepções dos licenciandos: a) bom material para uso, ganho de tempo (L3); b) instrumento auxiliar no processo (L5); c) ferramenta muito útil (L7); d) orientação para os professores mais novos (L8); e) conceitua muito bem os conteúdos e mostra aplicações (L10); f) auxilia tanto o aluno como o professor em todo o percurso da disciplina (L11).

Em contrapartida, alguns licenciandos expressam uma certa crítica com relação ao uso do livro didático na sala de aula de Matemática. L1 afirma que a utilização do livro “Pode ser um tanto problemático”, uma vez que o material pode apresentar “Contextualizações ingênuas”, logo o uso de tal ferramenta “Não deve se guiar indiscriminadamente”. Percebemos, na fala do L1, uma possível reflexão que movimenta a prática pedagógica do professor de Matemática, no sentido de ter um certo cuidado, como se fosse uma sensibilidade em perceber as necessidades formativas dos alunos, para que não use o livro didático simplesmente por comodismo. Neste sentido, Mâcedo, Brandão, Nunes (2019, p. 84) alertam que o livro pode caracterizar-se “[...] como um manual didático de instruções, o que pode causar até

falta de criatividade por parte dos professores, levando-os a uma espécie de comodismo”.

As concepções de L1 e L3 aproximam-se, quando ressaltam que o uso dos livros didáticos em sala de aula pode ser um tanto “[...] maçante e cansativo”. Segundo Macêdo, Brandão e Nunes (2019, p. 73), os livros didáticos “[...] em sua maioria apresentam propostas de modelo tradicional enfatizando a memorização de fórmulas, regras e reprodução de conceitos. Assim, o livro acaba tendo uma influência negativa [...]”.

Diante do exposto, concordamos com a fala de L8, quando afirma que “O livro didático não é o que determina o ensino”, uma vez que o ensino é resultado de uma gama de fatores que envolvem não somente o professor de Matemática e, neste estudo em particular, o livro didático é compreendido como sendo uma das ferramentas que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

O Quadro 2 traz uma síntese das respostas feitas aos licenciandos em relação ao uso ou não do livro didático na sua futura experiência como professor.

Quadro 2: Síntese das respostas sobre o uso ou não do livro didático em sua experiência como professor de Matemática

Licenciandos	Utilização ou não do livro didático na sua futura experiência como professor de Matemática
L1	<ul style="list-style-type: none">Essa utilização deve ser comedida, planejada e relevante
L2	<ul style="list-style-type: none">Um dos instrumentos que devem ser utilizados no dia a dia das aulas, não somente o livro
L3	<ul style="list-style-type: none">Podem utilizar como fonte de pesquisa para tirar alguma dúvida em algum exercício ou na definição do conteúdoNão penso a utilização dele como substituição de uma aula, ele tem que complementar
L4	<ul style="list-style-type: none">Podemos usar ao nosso favor, mas tendo um certo controle
L5	<ul style="list-style-type: none">A utilização se não for bem escolhida, pode se tornar um fato preocupante
L6	<ul style="list-style-type: none">Vejo que a utilização do livro didático está como um apoio ao professor
L7	<ul style="list-style-type: none">Exigiria muito mais preparação e aula por parte do professor
L8	<ul style="list-style-type: none">Pode tanto auxiliar quanto atrapalhar
L9	<ul style="list-style-type: none">A utilização do livro didático como um direito do alunoPode ser um apoio, um aliado no dia a dia da sala de aula
L10	<ul style="list-style-type: none">Embora o livro seja um bom instrumento para suporte, eu não me apoiaria totalmente nele, pois penso que a aula se tornaria muito monótona

Licenciandos	Utilização ou não do livro didático na sua futura experiência como professor de Matemática
L11	<ul style="list-style-type: none">• Eu vejo a utilização em sala de aula de aula como uma ponte que eu, como professor, vou ter com meus alunos
L12	<ul style="list-style-type: none">• O livro deve ser utilizado, porém de forma correta
L13	<ul style="list-style-type: none">• Tentando sempre discutir em sala de aula, ouvir as possíveis dúvidas dos alunos e sempre auxiliando
L14	<ul style="list-style-type: none">• Como uma frequência de uso principalmente no ensino fundamental, no qual o livro traz bons exemplos para aplicar o estudo de tal conteúdo e isto torna um bom candidato para melhorar a explicação

Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

A partir do Quadro 2, foi possível identificar que a maioria dos licenciandos aponta que a utilização do livro didático em sala de aula deve ser pautada de forma planejada, relevante e estratégica, fornecendo suporte pedagógico ao professor.

Para finalizar, perguntamos aos licenciandos se eles tinham outras considerações que gostariam de fazer sobre o uso do livro didático. A seguir, trazemos os recortes das falas de alguns deles.

- L1:** Vejo a utilização do livro didático de Matemática não como condição necessária e não como condição suficiente para um ensino de qualidade. A utilização do livro didático é algo facultativo. Além disso, **o docente deve ter cuidado ao utilizar um livro**. A utilização deve ser **bem planejada e deve servir a um propósito bem definido**.
- L9:** O professor não pode se tornar um **dependente** do livro didático.
- L10:** O livro didático pode ser importante na sala de aula, mas não deve ser o foco central do professor; Ele **é um recurso a ser utilizado na ampliação dos conceitos para que o aluno possa recorrer a diversos modos, explicar um mesmo conceito**. Tendo isso em mente, o **uso consciente** do livro didático se faz necessário, pois o professor explica e o livro complementa, ou vice e versa.
- L2:** Claro que temos vários livros e cada livro tem sua peculiaridade, de acordo com seus autores. Tem livros com uma didática mais simples e outros não, e cada livro **deve ser usado, de acordo com a demanda da sua classe**, sem desestimular os alunos que estão mais avançados e nem os que têm mais dificuldade.

- L4:** Nós **precisamos perder o ‘medo’ dos livros didáticos**. Eu mesmo tive uma experiência péssima em relação ao uso dos livros entre o 6° até metade do 8° ano. Tive um professor de Matemática, com muita experiência, mas que não sabia aplicar, fazia copiarmos de duas a cinco páginas por aula, sendo que poderia usar esse tempo para estar explicando e nos dando exercícios, já que o livro ficava conosco o ano todo. Assim que ele saiu, todos pegaram ‘trauma’ e a professora nova que tinha no planejamento usar o livro didático precisou trocar seu plano, pois ninguém aceitava esse método. Então, acredito, sim, que **o uso do livro didático complementa o ensino, mas precisa saber usá-lo e, principalmente, aproveitar tudo que se tem a oferecer, e não usar somente isso, ele serve mais como complementação** do que como assunto principal.
- L7:** O único empecilho que vejo hoje com relação ao livro didático seria **deixar o professor mais preguiçoso** no sentido de preparação de aula, porém, isto não é “culpa” do livro, mas do profissional.
- L3:** Eu não utilizei muito do livro didático na minha vida escolar, **porque não tinha livro para todo mundo**, então penso que **o livro poderia facilitar a vida do estudante**.
(DIÁRIO DE BORDO, 11/11/2020, grifos nossos)

A partir do que foi apresentado pelos licenciandos, fica notória a utilização de diversas ferramentas durante o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, sendo o livro didático tido como uma das possibilidades. Assim sendo, quando o professor opta por utilizá-lo em sua prática pedagógica é preciso ter certa cautela ou como destaca L1, “[...] o docente deve ter cuidado ao utilizar um livro. A utilização deve ser bem planejada e deve servir a um propósito bem definido”, tendo em vista que o livro deve “[...] ser usado adequadamente, caso contrário, este por sua vez acaba atrapalhando o desenvolvimento do processo” (MÂCEDO; BRANDÃO; NUNES, 2019, p. 76).

Acerca disso, alguns licenciandos sugerem que o uso deve ser pautado na demanda da classe (L2), ou seja, de acordo com as especificidades diagnosticadas pelo professor, uma vez que o uso indiscriminado pode gerar um certo comodismo e, até mesmo, acabar “[...] modelando suas práticas, pois já trazem prontos os objetivos que se desejam alcançar, orientações didáticas, além da distribuição sequencial dos conteúdos propostos tornando simplesmente um manual do professor” (MÂCEDO; BRANDÃO; NUNES, 2019, p. 83). Por fim, os licenciandos chamam a atenção ao falar sobre perder o medo da

utilização do livro didático (L4), tendo em vista que seu uso pode facilitar a produção de conhecimentos matemáticos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo compreender as concepções de futuros professores de Matemática sobre o uso do livro didático, por meio das concepções de 14 licenciandos em Matemática, regularmente matriculados na disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática (INMA/UFMS), no ano de 2020.

A partir das concepções dos futuros professores, temos, como principal resultado, a necessidade de reflexão crítica quanto à utilização do livro didático em sala de aula. Essa reflexão crítica faz-se necessária, pois sabemos que o livro didático é um dos principais recursos destinados às escolas e não queremos que o professor utilize-o por simples comodismo.

Os resultados apontaram também para diversas vantagens do uso do livro didático, que foram discutidas ao longo do estudo. Ademais, foram destacadas algumas problemáticas, tais como: contextualizações ingênuas; utilização sem o devido planejamento, podendo tornar as aulas cansativas e maçantes; e o fato de o livro não ser o único recurso, podendo atrapalhar ou auxiliar.

Nessas condições, durante o percurso da investigação, evidenciamos alguns dos atravessamentos que nos foram possíveis, tendo como intenção ampliar o campo de pesquisa em relação aos diferentes temas a serem abordados com o livro didático entrelaçado à formação de professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1937, Página 25586.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 11 de mar. 2021.

CHOPPIN, A. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.30, n.3, p.549-566, set / dez.2004.

FARIAS, G. dos S.; PEREIRA, P. S. **Um breve estudo de revisão das pesquisas com egressos de licenciatura em Matemática no Brasil**. E-book: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1818-1833. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74176>>. Acesso em: 11 de mar. 2021.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GONÇALVES, R. G. **O emprego do livro didático de Matemática no Ensino Fundamental da rede pública estadual**. 2007. 40f. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2007.

LEÃO, F. de B. F. **O que avaliam as avaliações de livros didático de ciências – 1. a séries do Programa Nacional do Livro Didático?** 2003. 218p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003.

LIMA, B. M. R. de. **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: Da leitura escolar à leitura da vida**. 2020. 129p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2020.

LIMA, J. R. A. **Qualidade e/ou ideologia? Conexões entre o Programa Nacional do Livro Didático e o Livro Didático de História**. 2015. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MACÊDO, J.; BRANDÃO, D.; NUNES, D. Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 7, p. 68-86, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In:

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PÉREZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PONTE, J. P. da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: PONTE, J. P. **Educação Matemática: Temas de Investigação**. Lisboa: IIE, 1992. p. 185- 239.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação Sociedade**: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZÚÑIGA, N. O. C. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Livro Didático de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Antônio Augusto Gomes Batista (Orientador), Maria Manuela Martins Soares David (Coorientador). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE/EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORES EM SERGIPE¹

CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS

Professor associado e orientador do trabalho da Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, geopedagogia@yahoo.com.br;

WENDEL SANTOS REIS DE JESUS

Graduando pelo Curso de Geografia na Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, Jr-wendel@hotmail.com;

CLEANE SANTOS DE ALMEIDA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, cleanny16@gmail.com.

1 Este trabalho pertence ao programa de Iniciação Científica da UFS com apoio financeiro do CNPq.

RESUMO

O presente estudo com abordagem quali-quantitativa desenvolveu-se com professores do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal analisar as concepções e as práticas de/em Educação Ambiental (EA) no estado de Sergipe. Os dados foram coletados com a utilização da plataforma Google Forms, tendo em vista que seria de melhor compartilhamento/distribuição e obtenção das respostas. Em vista disso, foram 31 questões, constituídas por 27 abertas e 4 fechadas, através das quais *a priori* buscou-se traçar o perfil dos sujeitos analisados e posteriormente compreender suas concepções e práticas em EA. Registraram-se 161 respostas do questionário, sendo que 16 foram desconsideradas, restando 145 para análise dos dados. Dessa maneira, percebe-se que as concepções da maior parte dos docentes investigados apresentaram um viés conservador e pragmático, possuindo práticas limitantes ao desenvolvimento da EA crítica.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Concepções de Professores, Práticas de Docentes.

INTRODUÇÃO

O contexto histórico da EA surgiu quando cientistas se reuniram em Roma, no “Clube de Roma”, e discutiram formas para a redução de danos à natureza e para o controle populacional, em 1968, tornando-se um evento conhecido internacionalmente, possibilitando que a Organização das Nações Unidas (ONU) realizasse a primeira conferência mundial do meio ambiente humano em 1972, em Estocolmo, e a partir disso surgiram os ideais da educação ambiental. Naquela época, o posicionamento do Brasil era o oposto ao intuito da conferência, que buscava possíveis soluções para o desenfrear a perda do meio ambiente (REIGOTA, 2006).

De acordo com Sorrentino *et al.* (2005) e Reigota (2006), em 1975 vários especialistas das diversas áreas do conhecimento uniram-se em Belgrado para construir os objetivos da Educação Ambiental e tiveram como resultado “A carta de Belgrado”, que definiu seis propósitos, sendo eles: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação. Em seguida, ocorreu o primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental no ano de 1977, em Tiblissi, na Geórgia, antiga URSS, no qual foram apresentadas as primeiras pesquisas sobre EA no mundo.

Devido à época, alguns pesquisadores acreditavam não ter sentido levar em consideração as preocupações da EA. Os países envolvidos nessas discussões fabricavam diversas armas nucleares e a população era excluída das decisões políticas. A ministra norueguesa Gro Brudtland foi responsável pela realização mundialmente de eventos em diversas cidades com a determinação de discutir os desastres ambientais e as soluções propostas na primeira conferência mundial. Os resultados obtidos nesse projeto promoveram a publicação do livro *O nosso futuro comum*, que serviu como base para as discussões da ECO-92 (CAPOBIANCO, 1992; SORRENTINO *et al.*, 2005). Reigota (2006) afirma que, depois de vinte anos, a segunda conferência mundial realizada no Rio de Janeiro, a ECO-92, teve como preocupação o desenvolvimento econômico, por outro lado, a de Estocolmo teve como pauta a relação entre seres humanos e natureza, conseqüentemente essa mudança de perspectiva provou modificações nas construções de projetos na EA.

Em conformidade com o autor mencionado anteriormente, é sabido que, apesar de o Brasil ir de encontro com as preocupações da Conferência de Estocolmo na década de 70, foi criada a Secretaria Especial do Meio

Ambiente (SEMA), que tinha como função a elaboração de projetos ligados ao meio ambiente, dentre este também voltados para a EA, contudo apresentava um carácter nitidamente conservacionista. A partir de movimentos internacionais, a concepção crítica de EA iniciou em nosso país com uma minoria de pessoas que a desenvolviam em vários espaços, como parques e escolas. Foi no ano de 1984, em Sorocaba, no estado de São Paulo, que se realizou o primeiro encontro regional de EA com poucos pesquisadores e praticantes.

Desta feita e relacionando a legislação, dispomos da Política Nacional do Meio Ambiente de 1981, designada pela Lei 6.938 de 31 de agosto, que ressalta no seu artigo 2º:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. (BRASIL, 1981, Art. 2º).

Dessa forma, a primeira vez que surge a preocupação em problematizar a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino a Política Nacional do Meio Ambiente (1981), tendo em vista que, a partir disso, o poder público tornou-se responsável pela proteção do meio ambiente, devendo garantir que todos e todas tivessem certo entendimento acerca das problemáticas ambientais, o que, em geral, é resultado da dinâmica humana. Anos após, surgiu a Lei Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, reafirmando o que foi colocado na lei citada anteriormente e trazendo novas normas e esclarecimentos sobre a EA na modalidade formal e não formal (BRASIL, 1999).

Segundo o Art.1º da PNEA de 1999:

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. (BRASIL, 1999, Art.1º).

E, além da definição, traz que as práticas de/em EA têm como base ser articuladas de maneira contínua, transversal e interdisciplinar, segundo incisos do Art. 4º: “III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; V - a garantia de

continuidade e permanência do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais”.

Em relação à abordagem das questões ambientais no Nordeste brasileiro, os primeiros registros apontam a Bahia como o primeiro estado em que as discussões ambientais ganharam força, em meados de 1970, após a criação do Conselho de Controle de Poluição do Estado da Bahia (CCPB), que possuía finalidade de analisar os impactos desempenhados pela indústria e traçar procedimentos de ação da problemática, reunindo diversos setores da sociedade, fossem públicos ou privados. Somente a partir de 1980 que se revelaram os primeiros grupos ambientalistas em oposição à degradação e à poluição, por conseguinte, a primeira lei ambiental foi implementada na Bahia no mesmo ano (SAMPAIO; PAIXÃO, 2019).

De acordo com Oliveira, Santana e Teixeira (2016), no estado de Sergipe existem duas leis de Educação Ambiental, sendo uma estadual (Lei nº 6.882/2010) e outra municipal, de Aracaju (Lei nº 3309/2005). No entanto, segundo tais autores: “[...] as leis não são conhecidas pela maioria da população, inclusive passando despercebidas pelos docentes” (OLIVEIRA; SANTANA; TEIXEIRA, 2016, p. 7).

Apoiado nas informações do *site* Leis Municipais, deduz-se que a Lei Ordinária municipal mencionada anteriormente, publicada em 28/12/2005 mostra-se similar à elaborada pela Política Nacional de Educação Ambiental de 1999. Os autores, por sua vez, informam que a lei do estado de Sergipe propunha determinadas transformações, como, por exemplo, a elaboração de projetos educativos (salas verdes, Com-Vidas, Agenda 21 escolar) e a fabricação de materiais didáticos.

Em relação as tendências em/de Educação Ambiental foi consultado como principal referência o material bibliográfico produzido por Layrargues e Lima (2014), em que aponta a ideologia de três macrotendências político-pedagógicas, sendo: conservacionista, pragmática e crítica. Os autores defendem o conceito que do mesmo modo que há diversas concepções sobre o mesmo fenômeno, com a Educação Ambiental não seria oposto, e que à vista disso, se faz crucial conceber a dinâmica das condutas pedagógicas presentes.

Destarte, seguindo as ideias dos autores e simplificando, temos a macrotendência conservacionista, que tem um viés pautado no sujeito individualista, romantizador de uma natureza perfeita que precisa ser salva, tendo como foco principal a concepção ecológica de preservação do meio ambiente e abandonando completamente a teia de relações complexas

com o meio político, cultural e social, importante para a resolução do fato ambiental ocorrido. É uma tendência histórica, que, por consequência, tornou-se a mais consolidada entre os professores.

A macrotendência pragmática é compreendida como um aprimoramento adaptado da conservacionista, visto que se propõe a sensibilizar o sujeito individualista e comportamentalista. Todavia, é sabido que essa tendência se adaptou ao contexto social capitalista de interesse das grandes empresas e principalmente ao avanço tecnológico.

Ambas as tendências “têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

E, por sua vez, a macrotendência crítica que visa uma Educação Ambiental popular, transformadora e, sobretudo, emancipatória, com alguns conceitos enveredados pelos ideais de Paulo Freire (2020). O intuito é que seja contextualizada a problemática existente, ultrapassando a mera informação do fato. Desse modo, é politizado o debate ambiental questionando a hegemonia dos paradigmas de sociedade e de progresso, por exemplo, ao indagar a quem tal “avanço” beneficiará e quais as consequências de tais circunstâncias (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Em concordância com Freire (2020, p.105): “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Assim é caracterizada a macrotendência crítica.

METODOLOGIA

A investigação proposta apresenta uma abordagem quali-quantitativa e visou atender à chamada do Edital nº 01/2020 COPES/POSGRAP/UFS, desenvolvendo-se com professores do Ensino Fundamental em exercício no estado de Sergipe.

Devido ao cenário pandêmico, optou-se pela utilização da plataforma Google Forms para aplicação do questionário, tendo em vista que seria de melhor compartilhamento/distribuição e obtenção das respostas. Em vista disso, foram 31 questões, constituídas por 27 abertas e 4 fechadas, através das quais *a priori* buscou-se traçar o perfil dos sujeitos analisados e posteriormente compreender suas concepções e práticas em/de Educação Ambiental. Importante salientar que os docentes investigados poderiam ser tanto de escolas públicas quanto de particulares, das diversas áreas do Ensino Fundamental.

Segundo as conceitualizações de Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), o uso do questionário é válido e viável para uma pesquisa, pois a aplicabilidade desse instrumento é rotineira quando há uso de dados excessivos em trabalhos qualitativos, seu custo é baixo, assegura o anonimato para quem responde e apresenta eficiência no alcance do objetivo da investigação.

Obtiveram-se 161 respostas ao questionário, porém 16 foram desconsideradas, pois sete sujeitos eram professores de outros estados; três trabalhavam no Ensino Médio, quatro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um na secretaria da escola; e um não respondeu os questionamentos de maneira coerente, dificultando o entendimento. Destarte, as respostas desses 16 participantes não poderiam ser consideradas por conta do viés adotado na abordagem da temática pesquisada, restando, assim, 145 sujeitos para a análise. Para fins de identificação, denominaremos os sujeitos de P1, P2, P3... e P145.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em vista dos elementos coletados e fundamentados através do questionário aplicado a professores do estado de Sergipe, no que diz respeito à temática investigada, redigimos neste tópico os encadeamentos entre os resultados e as teorias tratadas acerca das questões examinadas.

Dos 145 sujeitos analisados, 103 são do sexo feminino e 42 do sexo masculino, o que corresponde a 71% e 29% respectivamente. Diante do exposto, é possível perceber que o número de indivíduos do sexo feminino é mais expressivo do que os do sexo oposto. Esses dados vão em concordância à afirmação de Vianna (2002), ao argumentar que a predominância do sexo feminino no magistério está relacionada às mudanças sociais, culturais e políticas vividas a partir do século XX, permanecendo até o presente.

Em relação à idade dos sujeitos, observou-se que a predominância pertence à faixa etária dos 42 a 48 anos ou mais, totalizando 76 pessoas (52,4%), e a menor faixa etária diz respeito à faixa de 18 a 29 anos, correspondendo a 21 sujeitos (14,5%). A faixa etária correspondente ao meio-termo está representada pelos indivíduos de 30 a 41 anos de idade, que abarcam 48 docentes (33,1%).

Em virtude do tempo necessário para a graduação, que em média consiste em torno de quatro a quatro anos e meio, e do fato de que alguns docentes levam mais tempo para a conclusão de suas licenciaturas, em razão de possíveis atrasos no curso ou até mesmo por conta do acesso tardio ao

Ensino Superior, além da insegurança quanto às práticas nos estágios curriculares, considerados insuficientes e inadequados pelos discentes, há baixo quantitativo de indivíduos da faixa etária mais jovem no mercado de trabalho, ocorrência que interfere nas concepções e práticas dos profissionais, como afirma Gondim (2002).

No tocante ao vínculo profissional, percebeu-se que existe um número considerável de respondentes efetivos no município, sendo mais de 68 pessoas (47,6%); de efetivos no estado – em média 21 pessoas (14,5%); bem como o fato de escolas particulares apresentarem a menor quantidade dos investigados, sendo menos de oito pessoas (4,8%); por sua vez, os contratados(a) expõem serem mais que o dobro dos efetivos no estado, correspondendo ao total de 48 sujeitos (33,1%).

No que diz respeito aos municípios sergipanos, obteve-se a maior porcentagem advindo do município de Capela, com 35,7%; em segundo lugar, foi constatada a categoria “Outros”, que corresponde aos municípios que obtiveram resultados inferiores a quatro; foram assim agrupados: Japarutuba; Indiaroba; Aquidabã; Barra dos Coqueiros; Boquim; Campo do Brito; Canindé de São Francisco; Cristinápolis; Gararu; Itaporanga d’Ajuda; Lagarto; Moita Bonita; Monte Alegre de Sergipe; Nossa Senhora da Aparecida; Nossa Senhora da Glória; Nossa Senhora de Lourdes; Nossa Senhora do Socorro; Pedrinhas; Porto da Folha; Poço Redondo; Santo Amaro das Brotas; Rosário do Catete; Tobias Barreto; Siriri e São Domingos. Em terceiro lugar observa-se Aracaju, a capital do estado, com 15,4%, e adiante Itabaiana, o maior e mais influente município do Agreste Central Sergipano, com 7,0%.

Ao serem questionados se trabalhavam em outros municípios além daquele em que residiam, 69,9% afirmaram que não, enquanto 33,1% informaram que sim. Quanto à jornada de trabalho, Alves e Pinto (2011) alertam sobre os desafios enfrentados pelos docentes para o ingresso no mercado de trabalho, chamando a atenção sobre as condições de trabalho e a carga horária excessiva, além do quantitativo de profissionais que necessitam trabalhar em mais de uma instituição visando melhores condições de remuneração. Os autores ainda advertem que “o nível socioeconômico dos professores e o rendimento de seu trabalho é menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior” (ALVES; PINTO, 2011, p. 606). Com isso, podemos inferir diversos fatores que explicam tais necessidades da classe.

Ressalta-se que devido à divulgação do questionário em eventos e à socialização do instrumento com os professores da rede da Secretaria de

Educação do município de Capela, percebe-se que tal fato colaborou para quantificação sobre o vínculo profissional e sobre o município em que os sujeitos residem.

A respeito dos cursos de graduação dos entrevistados, pode-se observar que Pedagogia deteve a maior quantidade, superior a 60 (44,8%). Posteriormente a categoria “Outros” (16,6%), que corresponde aos sujeitos que possuíam mais de uma graduação, tendo a Pedagogia como primeira formação – a categoria obteve quantificação inferior a três; em seguida, vem o curso de Biologia, com 17 sujeitos (11,7%).

Em referência às instituições de ensino superior em que os docentes realizaram suas respectivas graduações, observou-se a porcentagem de 49% de outras faculdades, como a Faculdade Pio Décimo (FPD) e a Faculdade São Luís de França (FSLF), por exemplo. Posteriormente, com 31,7%, vem a Universidade Federal de Sergipe (UFS), seguida pela Universidade Tiradentes (UNIT), com 17,9%; e por fim notou-se os docentes com formação em ambas as universidades, correspondendo a 1,4%.

No tocante a cursos de pós-graduação (*lato sensu*), foi nítido que poucos professores tiveram a preocupação em buscar uma especialização em Educação Ambiental, constatando-se apenas 6 pessoas (4,1%). A maior quantidade foi registrada em outras temáticas de ensino, superior a 109 pessoas (75,9%); 29 sujeitos (20%) preferiram abster-se da resposta. A maior parte dos docentes não realizaram a especialização em faculdades como UFS, UNIT, FPD e FSLF; e 40 deles não responderam.

Em relação aos dados sobre Mestrado e Doutorado, entende-se que muitos respondentes escolheram não informar se tinham pós-graduação nessa modalidade, correspondendo a um total de 51,3%. Outra grande parte deles responderam que não possuíam nenhuma das duas formações, registrando um total de 26,7%; mestres resultaram em um total de 14,7%; doutores em 3,3%; e aqueles que ainda estão cursando mestrado ou doutorado representaram cerca de 4%.

Dedicado ao tempo de docência, utilizou-se o intervalo de tempo de 5 anos para análise dos dados. A maior quantidade de dados registrou-se no intervalo de 0 a 5 anos (24,8%), seguida pelos sujeitos com 24 anos ou mais de docência (20,7%), vindo posteriormente os com 18 a 23 anos (18,6%), 12 a 17 anos (17,2%) e 6 a 11 anos de magistério (13,8%); menos de 10 analisados (4,8%) não informaram nada a respeito.

Percebeu-se que a maioria dos participantes são polivalentes, ou seja, pedagogos que ensinam mais de uma área do conhecimento no ambiente

escolar, resultando, assim, em mais de 87 docentes (61,4%). Por outro lado, professores de Inglês, Matemática, Educação Física, Português, História, Geografia e Redação foram menos de 15 pessoas (26,9%); em segundo lugar, com cerca de 17 respondentes, estão os professores de Ciências (11,7%).

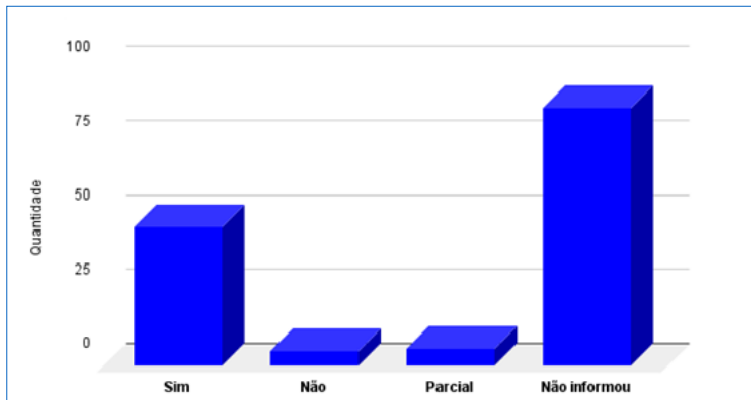
Notou-se que o trabalho dos sujeitos nos anos finais do Ensino Fundamental possui maior quantitativo, com marco superior a 70 pessoas (51%). Posteriormente, estão elencados docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mais de 55 colaboradores (39,3%), e os professores que trabalham em ambos, em número superior a 13 (9,7%).

No que diz respeito aos cursos de formação continuada, mais de 86 respondentes (60%) disseram que já a haviam realizado, enquanto 58 (40%) escreveram que não a haviam feito, desse modo, observou-se que estes sujeitos possuem apenas a graduação. Assim, é possível dizer que o fato expõe que o professor deve estar em constante aprendizado, logo que a graduação não é suficiente para a consolidação de um repertório teórico e que os temas sofrem mudanças ao longo do tempo. Por isso, Uhmman e Follmann (2019) afirmam que a formação continuada é uma oportunidade de atualização, aprofundamento teórico e desenvolvimento de novas habilidades que contribuem para que os docentes sintam segurança em abordar a EA em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao tempo de atuação na escola, foi observado que a maior parte dos docentes estão atuando na faixa temporal de 0 a 5 anos (49,7%); posteriormente estão os que lecionam em período de 12 a 17 anos (14,5%), seguidos pelos que ensinam de 6 a 11 anos (13,1%) e de 18 a 23 anos (11%); por último, estão os que exercem o magistério na unidade há mais de 24 anos (9,7%). Três sujeitos não informaram nada a respeito (2,1%).

Observou-se que mais de 86 participantes (60%) não informaram se em suas práticas trabalham com a Educação Ambiental; mais de 46 professores (32,4%) afirmaram que trabalham com a EA; menos de 6 (3,4%) revelaram que não trabalham; e outro pequeno contingente disseram abordar a EA parcialmente (4,1%), pois as práticas não seguem os princípios básicos da Educação Ambiental regidos pela PNEA desde 1999, como, por exemplo, trabalhar de maneira permanente e interdisciplinar em sua totalidade, de forma contínua e democrática. Salienta-se que a maioria como não mencionou se trabalha com práticas em Educação Ambiental. Deduz-se disso que poucos utilizam a EA ou, na verdade, não a empregam em suas metodologias.

Gráfico 1: Trabalha com a Educação Ambiental

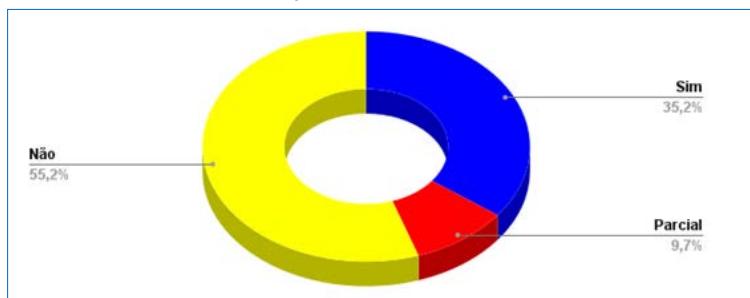


Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Acerca das dificuldades para trabalhar individualmente com a EA, 55,2% falaram que não possuíam; 35,2% falaram que sim, encontravam impedimentos; e 9,7% alegaram ter impedimentos. Mesmo os docentes que falaram que não apresentavam impasses acabaram relatando que se sentiam mais confortáveis em trabalhar com a temática em conjunto com outros docentes, visando à dinâmica de aprendizado da interdisciplinaridade, além do trabalho em equipe.

Esses dados corroboram as ideias de Santos e Vasconcelos (2016), quando sinalizam que existem docentes que preferem realizar seus projetos de maneira individual, por acreditarem que as propostas serão melhor desenvolvidas de acordo com a área do conhecimento em que ensinam. Dessa forma, quando se envolvem em um projeto de outro docente pertencente a área distinta, temem prejudicar o coletivo por falta de conhecimento, o que se contrapõe à abordagem multidisciplinar da EA.

Gráfico 2: Dificuldades para trabalhar individualmente com EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Para melhor organização das questões abertas do questionário, foi elaborado um quadro que contém as três macro-tendências, conservadora, pragmática e crítica, escolhidas para a análise, conforme mencionado na discussão teórica. Selecionaram-se de dois a três exemplos de cada resposta, que possuíam determinada característica para cada macro-tendência específica.

Quadro 1: Entendimento sobre Educação Ambiental

Macro-tendência Conservadora
P98: “É a orientação pra conservar a maior parte da vida do Planeta, protegendo seus ecossistemas e <i>habitats</i> ”.
P137: “Entender que estamos dentro de um planeta e precisamos cuidar dele”.
Macro-tendência Pragmática
P42: “É uma área ligada à educação que tem a intencionalidade de formar valores e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente sob o aspecto da sustentabilidade”.
P55: “Uma discussão acerca da proteção do meio ambiente em prol de criar habilidades, atitudes e competências para uma vida social sustentável”.
P127: “Todo processo que ajude no desenvolvimento sustentável, preventivo e educacional relacionado ao ambiente, seja escola, casa ou qualquer local”.
Macro-tendência Crítica
P11: “São processos nos quais são trabalhados temas transversais que dialogam com a questão ambiental”.
P99: “A Educação Ambiental é o mecanismo de formação para reflexão crítica da construção do meio ambiente pelos diferentes aspectos presentes no espaço: naturais, sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos”.

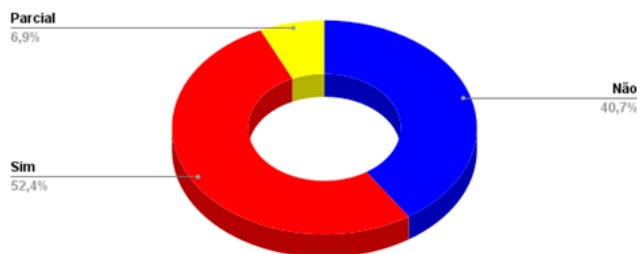
Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A partir da quantificação das respostas à pergunta, observou-se que 65,5% dos docentes demonstraram viés conservador, enquanto 24,1% enveredaram pela macro-tendência pragmática e apenas 1,4% dos sujeitos pela crítica. Alguns professores não responderam de maneira coerente ao questionamento, sendo identificada similaridade entre as respostas (estes correspondem a 9,0% do total). Nessa parte, devido à ausência ou repetição de narrativas, alocamos de forma exemplar apenas as respostas acima (Quadro 4).

Quanto à formação inicial, foi questionado se os sujeitos tiveram noções e atividades voltadas para a EA: 52,4% deles falaram que sim; 40,7% disseram que não; e 6,9% alegaram recepção parcial, pois acreditavam que

a temática não foi contemplada de maneira total em suas formações acadêmicas. Segundo Vasconcelos (2017), a formação inicial é uma das etapas mais importantes para o sujeito adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática. Quando há uma falha no processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que suas atuações docentes estarão desarticuladas dos objetivos da “cidadania ambiental”.

Gráfico 3: Noções e atividades na formação inicial voltado para EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Ao serem questionados sobre quais metodologias/atividades desenvolvem para trabalhar com EA, registraram-se as seguintes respostas dos sujeitos identificados, respectivamente, com as concepções conservadoras, pragmáticas e críticas: “A início que é manter o espaço sempre limpo” (P8); “Aula expositiva e estudo dirigido” (P24); e “Leituras de textos, oficinas, rodas de conversas, trabalhos escolares, conscientização” (P11).

Segundo o pensamento de Ramos e Santos (2018, p. 59), segundo o qual “As concepções e tendências têm uma forte relação com a prática”, pode-se inferir que, devido ao limitado conhecimento acerca da temática, tais práticas também serão influenciadas, tendo em vista o que foi dito anteriormente. É fácil observar que os atos de manter o espaço limpo, ministrar aulas expositivas e realizar atividades por si só não irão permitir se discutir a temática ambiental de maneira coerente. Assim, são exemplos de ações alicerçadas pelo viés crítico: introduzir o tema de forma transversal, envolvendo toda a comunidade escolar; organizar rodas de conversa e, sobretudo, debater quais são os principais causadores dos problemas ambientais, além de buscar soluções para resolução da problemática.

Quando os sujeitos P8, P24 e P99 foram questionados sobre como os discentes reagem ao trabalhar com a Educação Ambiental, responderam o seguinte: “Com naturalidade” (P8); “Impactados de como o ser humano

agride o meio ambiente” (P24); e “A maioria percebem que há a necessidade de mudar as práticas diárias junto ao meio ambiente e que os seres humanos também são responsáveis para as mudanças necessárias” (P99). Percebe-se que o sujeito pragmático não reflete sobre a sua própria prática e qualquer reação dos alunos é algo “comum”, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem fomentado por ele não busca desenvolver certo pensamento crítico, o que se contrapõe às ideias de Philippe Perrenoud (2002), em seu livro “A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão”, em que é discutido que o docente deve assumir uma postura reflexiva quanto às suas ações, visando essencialmente à formação do *Habitus*, que se traduz como a “gramática geradora” da nossa práxis.

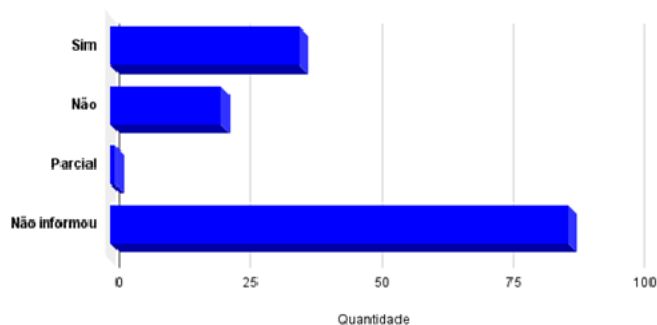
O sujeito conservador remete ao discurso do ser humano causador dos problemas ambientais e que deve ser afastado da natureza, sendo uma linha de pensamento romantizada, discutida por Diegues (1996), em sua obra “O mito moderno da natureza intocável”, que retrata que ambientes naturais não poderiam viver em equilíbrio com os seres humanos, pois a perfeição seria conquistada através do afastamento dos indivíduos. Entretanto, foi concebido que o discurso é falho, tendo em vista que homens e mulheres também fazem parte da natureza, considerando que outrora ocorria essa relação intrínseca, mas, com o decorrer do tempo, houve esse afastamento devido aos processos de modernização.

Ao se observar as respostas críticas, cabe salientar certos aspectos, principalmente quando o participante P11 fala sobre a transversalidade através da qual deve ser trabalhada a EA, o que remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais de (BRASIL, 1997, p. 41): “[...] reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”. Dessarte, entende-se que a Educação Ambiental não pode ser trabalhada como uma disciplina isolada, pois perderia seu cunho interdisciplinar. Por sua vez, P99 aborda a inegável relevância de trabalhar a EA relacionando com os fatores sociais, políticos, históricos e econômicos que permeiam a temática, rompendo com os paradigmas tradicionalistas e meramente ecológicos.

Em relação a projetos, oficinas e metodologias utilizados pelos investigados para tratar e trabalhar EA, percebeu-se que a maior parte dos professores optaram em não responder o questionamento (mais de 75 pessoas ou cerca de 52%). Em contrapartida, mais de 25 pessoas (aproximadamente 17%) afirmaram conhecer projetos e/ou oficinas voltadas à EA,

a exemplo de: horta na escola, Projeto Mata do Junco e trilhas ecológicas. Menos de 20 docentes (ou 13%) afirmaram desconhecimento. Notaram-se também respostas de alguns sujeitos informando que conhecem, mas que é trabalhado de maneira superficial ou apenas em datas comemorativas. Diante disso, entende-se que a legislação não está sendo aplicada de forma efetiva, pois o Art. 2º da PNEA (1999) afirma que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Gráfico 4: Conhece projetos e/ou oficinas em sua escola ou município que desenvolvem a EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Ao serem perguntados sobre qual a importância de trabalhar EA com as crianças do Ensino Fundamental, a maioria dos professores demonstraram respostas conservadoras e pragmáticas, como, por exemplo, “Para que eles cresçam tendo conhecimento da importância da preservação das nossas matas, rios e lagos” (P2) e “De muita importância, pois os próprios serão a geração futura para o trabalho e precisam saber da importância do meio ambiente para a sobrevivência do ser vivo” (P55). Com isso, pode-se observar que as concepções se baseiam, sobretudo, no ensino da ecologia, e não de EA. Ademais, é possível também constatar certas noções antropocêntricas, pois é abordada a importância do trabalho e do meio ambiente para sustentação e manutenção da vida humana.

No que concerne às questões sobre como deve ser trabalhada a Educação Ambiental e quais os materiais didático-pedagógicos utilizados para trabalhar a EA, pode-se exemplificar com as seguintes respostas: “De forma interdisciplinar, através de projetos que contemplam ações que

desenvolvem no aluno uma postura consciente, colaborativa com práticas ambientais corretas e coletivas” (P42); e “Informando as crianças da importância e dos cuidados com o meio ambiente que se vive e do planeta e com práticas educativas no cuidado com o lixo, plantando árvores, não poluindo rios, cuidando dos animais. Informação e práticas educativas” (P13). Observa-se que a maioria dos colaboradores citaram a importância do trabalho contínuo e interdisciplinar, abordando o contexto local e da ludicidade, enquanto outros mantiveram a postura ecológica e individualista.

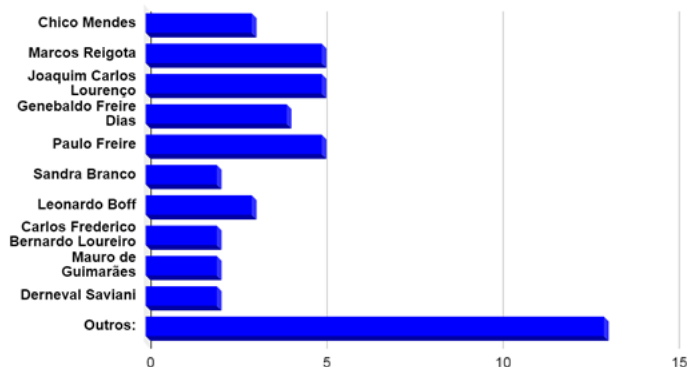
Com relação aos materiais didático-pedagógicos, notou-se recorrentemente referências a livros didáticos, vídeos educativos e cartazes. Pequena parte dos docentes mencionaram fantoches, músicas e jogos. É importante salientar que mais de sete professores (cerca de 5%) falaram que não utilizavam nenhum recurso didático, subtendendo-se que apenas as aulas expositivas abarcam os objetivos dos docentes para trabalhar com a EA. Destarte, cabe salientar que a utilização de recursos inovadores não é garantia do aprendizado ou interesse por parte dos discentes, mas que tal artifício contribui para certa dinâmica e conhecimento quando bem elaborado.

Relativamente à pergunta “Quais documentos oficiais regem a Educação Ambiental em seu país, estado e município?”, notou-se que 55 respondentes (38%) não sabiam, enquanto os outros 90 professores (62%) mencionaram documentos estaduais e nacionais. Entretanto, ninguém descreveu sobre os instrumentos legais que regem o município. Os exemplos mencionados foram: Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Constituição de 1988, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desse modo, entende-se que nem todos os professores têm conhecimento sobre os documentos oficiais que regem a EA, fato preocupante, uma vez que são esses regramentos que introduzem os princípios de uma prática articulada e coerente no ambiente formal.

A maior parte dos participantes disseram que não conheciam nenhum autor que abordasse especificamente a Educação Ambiental, correspondendo a 99 pessoas (68%). Por sua vez, 46 docentes (32%) responderam que possuíam conhecimento acerca dos autores que embasam a temática ambiental, dentre os quais sobressaíram-se Marcos Reigota, Joaquim Carlos Lourenço e Paulo Freire; em segundo lugar, Genebaldo Freire Dias; em terceiro, Chico Mendes e Leonardo Boff; em seguida, Sandra Branco, Carlos Frederico, Mauro de Guimarães e Derneval Saviani; e, por último, a categoria

“Outros”, que se refere aos demais autores pouco mencionados, a exemplo de Gustavo Ferreira e Mike Gordon.

Gráfico 5: Autores que discutem a Educação Ambiental



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Faz-se mister ressaltar que diversos autores discutem a temática socio-ambiental, mesmo que seja no viés informativo sobre meio ambiente. É de suma importância que a EA seja abordada e trabalhada em todos os níveis de ensino, pois há necessidade de leituras e conhecimentos de autores que tratem especificamente da Educação Ambiental para que os professores que ainda desconhecem a abordagem ambiental comecem a incorporá-la em suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos teorizados, observados e analisados, percebe-se que a Educação Ambiental não está sendo trabalhada de maneira satisfatória, ou seja, suficientemente e como deve ser. Com aplicação do questionário, os resultados demonstraram que a maior parte dos docentes ainda possuem tendências conservacionistas sobre a EA. Isso impacta no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, uma vez que o educador não compreende os caminhos para a práxis de uma EA crítica. Em vista disso, os educandos exercerão práticas supérfluas que não serão capazes de trazer mudanças significativas tanto em âmbito escolar quanto na comunidade em que residem.

Faz-se necessário compreender o problema ambiental levando em consideração os fatores sociais, políticos e econômicos que o permeiam, buscando, sobretudo, soluções eficazes.

É sabido que a EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, mas, na prática, observou-se que ainda há resistência por parte dos professores em trabalhar em coletivo, por acreditarem que os projetos serão melhor aplicados se trabalharem isoladamente ou por conta do receio de sair da zona de conforto para trabalhar com novas atividades/projetos. Isso implica diretamente nas práticas, pois as metodologias utilizadas, na grande maioria, não são inovadoras, e a temática ambiental não é trabalhada de forma transversal, limitando-se a abordagem da EA em datas comemorativas ou eventos escolares.

As políticas públicas sobre EA são várias e vêm sendo construídas há décadas, contudo os resultados apontam que os professores do estado de Sergipe conhecem pouco ou desconhecem os princípios básicos para uma educação autônoma, libertadora e progressista. Ao mesmo tempo, essas políticas estão sendo desarticuladas, como, por exemplo, a BNCC, que, em sua terceira versão, orienta a abordagem sobre sustentabilidade e desconsidera outros aspectos importantes que influenciam os problemas ambientais recorrentes no Brasil e no mundo. Tal fato interfere nas concepções e práticas docentes, levando a tendências pragmáticas e conservacionistas, em razão do fato de o documento-base para a educação nacional limitar-se a uma abordagem que não contempla o viés crítico.

Destarte, as transformações ocorrerão na EA quando os professores do ensino básico, como também do ensino superior, buscarem aprofundar-se nas discussões teóricas e adotar em especial condutas com ações práticas, assim como quando houver o melhoramento da estrutura escolar, disponibilização de recursos didáticos, valorização do piso salarial dos docentes e união dos professores para trabalhar a EA além de datas comemorativas, como rege a PNEA (1999) sobre a importância da abordagem total, interdisciplinar e contínua da Educação Ambiental. Cabe destacar também a necessidade do incentivo à formação continuada dos educadores, tendo em vista que poucos sujeitos buscam atualização, em especial nessa área do conhecimento educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606- 639, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília (DF): Diário Oficial, 2 de setembro de 1981.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília (DF): MEC, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 29 abr.2021

CAPOBIANCO, João Paulo. O que podemos esperar da Rio 92. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-17, 1992.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2. p. 299-309, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200011>. Acesso em: 4 ago. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan-mar. 2014.

LEI Ordinária 3309 2005 de Aracaju (SE). **Leis Municipais**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2005/330/3309/lei-ordinaria-n-3309-2005-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paula Ellen Silva; SANTANA, Camilla Gentil; TEIXEIRA, Leisitânia Nery. Educação Ambiental Formal: Disciplina x Transversalidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Anais...** v. 9, n. 1, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Camila Silva; SANTOS, Sindiany Suelen Caduda dos. Educação Ambiental em uma escola ribeirinha do município de Estância, Sergipe. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 55-63, 2018.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

SAMPAIO, Tereza Verena Melo da Paixão; PAIXÃO, Claudia Melo da. Educação Ambiental e Agroecologia na Contemporaneidade. In: "COLÓQUIO INTERNACIONAL" EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Aracaju, 2019. **Anais...** v. 13, n. 11, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Aldeci dos; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: Uma Análise nos Projetos Ambientais em uma Escola de Aracaju/SE. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Anais...** v. 9, n. 1, 2016.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia.; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285--299, maio/ago. 2005.

UHMANN, Rosangela Inês Matos; FOLLMANN, Luciane. A perspectiva do professor na Educação Ambiental. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 9-24, 2019.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Possibilidades para a inserção da educação ambiental na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 338-352, maio/ago. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, p. 81-103, 2002.

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

IVETE LOULA VASCONCELOS

Especialista em Deficiência Auditiva UNIASSELVI, ivete.poli@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa que analisa as concepções de Paulo Freire na perspectiva da educação de surdos, por se tratar do mais célebre educador brasileiro, com vasto aporte acadêmico literário e um dos mais importantes teóricos da educação, suas contribuições são percebidas nas mais diversas áreas. E, a despeito de não ter trabalhado em sua teoria a educação inclusiva, percebe-se nas suas obras importantes contribuições para esta temática. Por abordar o ensinar de modo dialógico, transformador e crítico, de forma que impulsiona o desenvolvimento de métodos e estratégias que possibilite uma educação para todos. Vivemos um momento em que há a necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança, da autonomia e da libertação defendida por Freire, pela investida notada de não-reconhecimento as diferentes formas de conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, através de estudos da educação, principalmente relativos à inclusão. Como resultado, este estudo aponta que as concepções de Freire contribuem com a educação de surdos, à medida que reiteram a necessidade de que o aluno tenha autonomia no seu processo de produção e construção do conhecimento, no que assoma para que os surdos sejam capazes, para de fato fazer parte da sociedade de forma plena e ativa.

Palavras-chave: Aluno Surdo, Autonomia, Esperança, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma pesquisa acerca das concepções de Paulo Freire focalizado na educação do aluno surdo. Por acreditar que o mestre deixou grande aporte para a formação emancipatória e autônoma do estudante surdo, que como qualquer outra pessoa, necessita de uma educação de qualidade que o torne capaz de buscar seus objetivos.

Neste sentido, a pesquisa traz como problemática o modo como as opiniões de Paulo Freire contribuem na educação dos surdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, através de diversos estudos na área de educação. Esta temática é pertinente, pois, se encontram muitos obstáculos para o processo de aprendizagem e promoção da autonomia do aluno surdo. Nesta acepção, este estudo debruça-se sobre o pensamento de Paulo Freire, a fim de assistir à construção de uma pedagogia participativa, pautada em uma didática marcada pelo diálogo e valorização da Língua Brasileira de Sinais, como forma de romper o silêncio nas práticas educativas para discentes com deficiência auditiva.

Na educação especial, vale salientar a importância da pedagogia da esperança para a construção de uma educação pública, justa e democrática na qual, os educadores de alunos surdos, não podem se escusar do contexto de luta que a educação de surdos enfrenta.

Pois, apesar de não falar diretamente da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na escola, a teoria Freireana trata com maestria de aspectos relacionados à inclusão ao retratar o direito de uma educação para todos, onde a esperança, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos estejam presentes na instituição educacional.

REVISÃO DE LITERATURA

Há intenso debate sobre Paulo Freire neste ano do seu centenário. Não obstante, este estudo, destaca a idiosincrasia em combater as formas discriminadoras e opressoras de educação no direito do discente surdo na escola. O que aflui no papel ético do professor. Visto que, Freire (1996, p. 59-60) ressalta,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor

que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Portanto, para Freire (1987) o professor deve atuar de forma problematizadora com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade; e na não negação da sua capacidade crítica, para que se torne possível sua emancipação e uma ação transformadora da realidade.

É fundamental considerar as necessidades específicas de cada sujeito propondo uma aprendizagem significativa. Pois afinal, “ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.47). Neste entendimento Neri e Barroso (2018, p. 210) destacam,

o pensamento freireano oferece grandes contribuições à educação do sujeito surdo, visto por muitos anos pela sociedade como uma pessoa incapaz até mesmo de pensar, que por meio de inúmeras lutas, experimentou diversas mudanças, de forma a ser reconhecida pela sua particularidade linguística.

No respeito às diferenças, Freire se contrapõe as práticas de exclusão, desde suas primeiras vivências como educador, ao ministrar aulas de reforço para jovens de frágil condição social, e exercitar ações pedagógicas humanizadoras, como destaca o trecho abaixo:

não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. E o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (FREIRE, 2002)

O pensamento educativo e filosófico de Freire é contra as práticas que corroboram para uma educação que desconsidere as necessidades linguísticas do aluno, no caso do aluno surdo, este apresenta dificuldades em assimilar coisas abstratas fora do seu campo visual. Para superar esta adversidade, Barroso (2020, p.5) sugere,

A utilização de imagens no processo de alfabetização freireana, é uma característica fundamental desta didática, uma vez que permite com que educandos e educadores possam vislumbrar temas do cotidiano de forma conjunta. Esta união, onde educador educando ensinam e aprendem de forma mútua ecoa no processo de descodificação.

A particularidade linguística da Língua de sinais em ser recebida pelos olhos e reproduzida pelas mãos, com uma estrutura linguística distinta da língua portuguesa, precisa ser considerada. Pois, “os sujeitos surdos [...] têm seus modos de conhecer diferente dos ouvintes, pelo fato de não terem a capacidade de ouvir. (Strobel, 2008, p.22)

Nesta perspectiva, Romão (2010, p.91) discorre que o uso da imagem nos processos educativos compreendidos por Freire, são ponderados como um suporte tão relevante quanto a escrita e a fala. Expediente profícuo, posto que a imagem é um recurso essencial para o surdo em sala de aula, que favorece o entendimento do conteúdo e tornar as aulas mais dinâmicas. A vista disso, Pinho et al. (2012, p.149) sustenta: que os recursos visuais “parecem representar para a pessoa surda, o principal canal de processamento de esquemas de pensamento, por ser capaz de propiciar a aquisição, construção e a expressão de conhecimentos, valores e vivências, que de outra maneira seriam incomunicáveis.”

Carlos e Alcantara (2017, p.46) declaram que embora Freire não tenha desenvolvido uma discussão elaborada, ao recurso da imagem visual, esta não deixou de ser objeto de sua atenção e utilização na prática educativa. Assim, assentimos que a utilização de imagens adotada no processo de alfabetização freireana, precisa ser perfilhada no ensino do aluno surdo, visto que a aprendizagem deste estudante se dá principalmente através da visão.

CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE SOBRE INCLUSÃO

Freire (2005, p.7) explana que a sociedade porta um afã de dominação de consciência, ao escrever que “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Dado isso, a inclusão esteia por uma pedagogia que

possibilite que os que são discriminados pela sua diferença, tenham assegurado o direito de ocupar seu espaço na sociedade.

De acordo com, Garcia e Abreu, (2018, p.6), “a filosofia educacional política presente nas concepções de Paulo Freire não é somente para os alunos com necessidades educativas especiais e os demais excluídos, mas sim para todos, sem exceção.” As convicções de Freire impetram numa autentica pedagogia da inclusão por ser fundamentada numa abordagem libertadora.

Neste processo inclusivo, existem diversos fatores do cotidiano escolar que se constituem em dificuldades, como Freire e Shor (1986) afirmam: os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de modo que a necessidade de funcionamento em classe é muito maior do que a aparente teoria.

As concepções de Freire, postulam-se em uma abordagem libertadora, ao reconhecer e respeitar as diferenças que constituem os seres humanos. Esta cordialidade apontada no contexto educativo freiriano, é fruto da deferença de praticas educativas que precisam ser empregadas na sala de aula com o aluno surdo.

Segundo Freire (1967) pedagogia e política precisam caminhar de mãos dadas, em uma didática reflexiva. Pois, “a reflexão e a ação das pessoas sobre o mundo é fundamental para a transformação da realidade.” (Miranda et al, 2017, p.152). Educação é um ato político que transforma a vida dos sujeitos com o processo do educar e do aprender.

Ao falar em inclusão do surdo, faz-se necessário evidenciar a influencia do diálogo nas relações em sala de aula que tornam o aprendizado eficiente. Visto que, sem comunicação não há ensino. A Comunicação é diálogo, e este diálogo, na concepção freireana, consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas na relação (GADOTTI, 1996, p. 81). No que tange à relação, Freire (1967, p. 107) expõe que ela,

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo, instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O processo dialógico torna viável que se descubra os saberes e esta descoberta permite que se rompa o mutismo imposto por uma educação discriminatória. Pois, “somente homens e mulheres como seres abertos, são

capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente transformando o mundo através de sua ação.” (Freire, 1982, p.65) Este processo, é manifestado por meio da linguagem. E, no que diz respeito à pessoa surda, este se dá, por meio da língua brasileira de sinais.

Por meio da linguagem, é possível atuar no mundo, e gerar novos saberes permitindo uma reflexão sobre sua presença no mundo. Posto que, “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2014^a, p.44). Logo, essa leitura do mundo, promove a conscientização acerca dos problemas para a compreensão e conhecimento da realidade.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS SOB A ÓTICA DE FREIRE

Para Freire (2008) o ensinar-aprender deve estar voltado para que o aluno tenha autonomia no seu processo de produção e construção do conhecimento. E principalmente, ter a capacidade de estabelecer relações que determinam a liberdade individual em gerir sua vida.

Difícil conceber autonomia do aluno surdo no contexto escolar da educação tradicional prescritiva, com normas que determinam o que é apropriado. Em que, “toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra.” (FREIRE, p.19, 1987). Esta relação hierárquica composta pela figura opressora do educador, detentor do conhecimento, e o educando, passivo que recebe os conteúdos sem o direito de questionar.

Neste cenário impositivo, “o brasileiro vem sendo abraçado por heranças coloniais: a do silêncio e da resistência a ele, a da busca da voz e da rebeldia” (FREIRE, 2003, p. 122). É complicado se colocar no lugar do surdo e imaginar todas as barreiras que representam o grito do silêncio e da resistência a ele.

Os princípios que norteiam a prática educativa de Paulo Freire, de humanização, dialogicidade e emancipação, contribuem na assessoria da autonomia do sujeito em processo de aprendizado. No presente caso, o sujeito em estudo é o surdo, que para (QUADROS, 2008, p.27) seu processo de aprendizagem se dá por meio de sua língua a LIBRAS seguida da língua portuguesa na modalidade escrita.

Certamente na construção da autonomia, é importante que o surdo assumira uma postura que estimule outros surdos, potencializando sua inclusão em variados grupos, expressando a sua cultura. Visto que, “o ser humano

se sabe presença, que intervém, que transforma que fala do que faz, mas também do que sonha.” (Freire, 2002, p.10).

Ainda segundo o intelectual pernambucano, a educação não pode estar dissociada da práxis social. Não obstante a práxis como uma atividade de interação perpassa por uma relação dialógica e interativa. Conquanto esta interação, Para Vygotsky (1988) é mediadora do processo de aquisição cognitivo que se dá através da linguagem. As pessoas surdas fazem uso da linguagem não verbal.

Afinal, a linguagem além de ser um meio de comunicação resultante do desenvolvimento humano e social, é primordial para o desenvolvimento do saber, de valores, normas e condutas. Vê-se que, as pessoas surdas se comunicam através de gestos, numa linguagem própria, feita através de sinais. Nesta direção, a “Língua de Sinais pode garantir ao surdo o desenvolvimento da linguagem.” (ZUCOLOTTO ET AL., 2019, p.136)

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Freire (2008) defende o ensinar-aprender voltado para que o aluno tenha autonomia no seu processo de construção do conhecimento, fundamental na prática docente crítica (progressista), na qual o indivíduo é quem constrói sua própria história.

A respeito da autonomia do educando no seu processo de construção do conhecimento, Freire (1996) aborda que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Pois o conhecimento do mundo tem historicidade. O que significa dizer:

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito. [...] a compreensão de sua presença no mundo. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impôr-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. (FREIRE, 1996, P. 81)

Para Wrege (2014) a linguagem do professor contribui no desenvolvimento da autonomia do aluno. E, sem linguagem não há estruturação do pensamento e “para um sujeito ter a capacidade de construir um pensamento crítico, a partir do qual terá autonomia para refletir e se posicionar

a respeito do mundo, é necessário que este possua algumas habilidades. Dentre estas, com certeza, encontra-se a habilidade lingüística.” (Santos, 2009, p.65). Assim sendo, não é possível pensar numa prática educativa para o surdo sem considerar o desenvolvimento lingüístico.

Em vista disso, o desenvolvimento lingüístico do aluno surdo depende de práticas educativas subordinadas a políticas públicas que deveriam reconhecer que a LIBRAS garante um processo educativo progressista do discente surdo. Nunes (2015, p.542) reforça essa convicção ao afirmar,

mesmo com a melhora dos índices de admissão de alunos surdos no ensino em geral, a quantidade de pessoas surdas fora dos bancos escolares ainda é grande, o que demonstra a necessidade de políticas públicas para atender os surdos e suas famílias, bem como capacitar professores e demais atores escolares para esse atendimento.

Machado et al, (2017, p.24) ressalta que para Freire, o tema da diferença está articulado com a humanização do mundo. O reconhecimento e o respeito à diferença englobam, no prisma freiriano, a abertura para um diálogo mais amplo em que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar.” (FREIRE, 1997, p.136).

De acordo com Freire (1996) o desenvolvimento da autonomia se dá respeitando a liberdade de tomada de decisão. Na capacidade para decidir sobre aquilo que ela julga ser o melhor para si, a autonomia de cada sujeito é um imperativo ético e não algo que se pode ou não oferecer uns aos outros.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Com base nas idéias freireana de esperança, se desenha uma pedagogia como possibilidade de transcender o adestramento técnico, baseado apenas em conteúdos informativos, investindo, também, nas capacidades de indignação. Paro et al, (2020, p.9) justifica que “as relações excludentes e de injustiça, a leitura da realidade pode suscitar uma miríade de sentimentos envolvendo espanto, rebeldia, inconformismo, raiva, mas também coragem, ousadia e esperança.”

Com o intuito de dissociar a esperança de uma atitude passiva, como se fosse a simples espera por algo bom que está por vir, na medida em que a indignação e a esperança se justificam quando são mobilizadoras de

mudanças. A Pedagogia da Esperança conjectura a possibilidade de construção de um novo saber, por via da formação de sujeitos críticos.

A educação crítica é a 'futuridade' revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (Freire, 2016b, p. 134).

A educação de surdos no Brasil tem enfrentado muitas lutas e nas palavras de Freire, não há luta sem esperança “luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político.” (FREIRE, 2011b, p. 16) diz mais,

Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações abertas terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como professoras, como profissionais entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados modernos. Mas o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tornem, não isoladamente, na qualidade de Maria, de Ana, de Rosália, de Antônio ou de José. (Freire, 1997, p. 11).

Uma educação que propicie ao sujeito surdo a participação efetiva na sociedade. Pois, “não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados.” (FREIRE, 1992, p.11), esta possibilidade faz parte da natureza pedagógica do processo de inclusão.

Assim na educação de surdos, contamos com a contribuição de Freire com sua esperança, calcada em nosso compromisso com a educação e pausada nos estudos e experiências de suas concepções, que conseguem ainda hoje nortear nossas ações com vistas a desenvolver o olhar para esta prática educativa.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Na teoria da libertação, as experiências de Paulo Freire são constituintes de seu pensamento educacional. Paulo Freire foi exilado por 15 anos, e sobre isto ele escreveu: “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico.”

Freire nasceu em Recife, em 1921, vivenciou a pobreza na infância, cursou Direito em 1943. Em 1946 foi diretor de Educação em Pernambuco, realizou um processo de alfabetização inovador no final dos anos 50 em Angicos no Rio Grande do Norte com 300 cortadores de cana em 45 dias, onde além de ensinar a ler, ensinava também a compreender seu lugar no mundo e transformá-lo. Casou-se com Elza em 1944 (faleceu em 1986), em 1988 casou-se com Ana Maria. Em 1964 foi encarcerado pela ditadura militar por 70 dias. Em seguida foi exilado na Bolívia e no Chile. Publicou em 1967 seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade.

Em 1968, em um período marcado por levantes, revoluções e guerras no mundo e a decretação do Ato Institucional nº5 (AI-5) no Brasil. Paulo Freire escreveu Pedagogia do Oprimido em várias línguas. O livro foi bem recebido, e Freire foi ser professor em Harvard em 1969. No Brasil, o livro só foi publicado em 1974, período em que Freire mudou-se para Suíça e foi consultor na África. Com a anistia em 1979, Freire retornou ao Brasil em 1980, foi Secretário de Educação de São Paulo entre 1989 e 1991. Morreu em 1997.

No Livro Freire mostra que o oprimido consegue pensar por si mesmo, que tem um lugar de fala e um entendimento sobre sua realidade. Hoje anos depois, este livro continua a ser um dos mais lidos nos cursos de humanidades em todo o mundo, em busca de uma sociedade mais humana e mais fraterna. Uma sociedade onde as práticas humanistas de solidariedade sejam o principal instrumento de inclusão.

A pedagogia da libertação anela um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, em que todas as crianças possam aprender e respeitar as diferenças existentes entre os alunos e uma metodologia pedagógica que atenda às necessidades de todos os discentes. Numa visão holística, com atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas, abrangentes. Por uma escola cidadã, livre de preconceitos e limitações, em que a diferença seja respeitada.

Nesse sentido, Perlin e Strobel (2008, p. 41-42) se posicionam “na defesa de uma liberdade social onde o sujeito surdo está presente e se torna capaz

de desvencilhar-se das diversas pressões sociais durante a interação cultural, como no caso, no qual a sociedade lhe impõe o papel de deficiente.”

Nesta perspectiva, Holanda Santos et al. (2017) argumenta que “a luta pela libertação da opressão, a qual esta ligada a uma alienação de saberes, que vem a impedir o homem de ser, passando a apenas reproduzir o que lhe é passado sem que haja uma reflexão.” Portanto, é de suma importância “garantir a todos o direito à autonomia, pois ela é a condição para a liberdade do estudante, que deve ser estimulado a perguntar, criticar e criar, para que se torne apto de agir por si só.” (LIMA ET AL., 2013, p.7)

Deste modo, torna-se importante salientar que a obra de Paulo Freire defensora de uma educação crítica voltada a liberdade, para a transformação social e política, com efeito, é demasiado necessária no contexto de educação de surdos

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa proposta é caracterizada como bibliográfica e aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, que busca compreender as concepções do educador Paulo Freire para responder às questões levantadas na problemática dos estudos na educação de surdos. Através de uma revisão da literatura que procura conhecer e compreender a repercussão das idéias de Paulo Freire ao romper com paradigmas educacionais tradicionais, e inovar com práticas educativas que oportunizam o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, o que representa na educação dos surdos um processo educacional numa perspectiva transformadora. Esse trabalho analisa alguns aspectos da pedagogia da autonomia, do oprimido e da libertação a vista do processo da educação inclusiva, em questões de ensino ao estudante surdo. As informações foram obtidas baseadas em livros, artigos e documentos oficiais do renomado Paulo Freire e de outros diversos autores que estudaram sua obra com enfoque na educação especial para alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com, Costa e Turci (2011, p.3773) a educação para todos de Paulo Freire configura-se como uma autentica pedagogia da inclusão expressando toda diversidade que compõe os seres humanos. Visando

beneficiar todos os alunos, portadores ou não de deficiências, ao promover uma abertura incondicional à diferença.

Nas palavras do mestre Paulo Freire, o educador é um eterno pesquisador, problematizador da sua prática, transportado para a educação de surdos, este subsiste na interação e enalço de estratégias que otimize o processo de ensino. Posto que, continuo buscando e,

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 29).

Ademais, as concepções de Paulo Freire, contribuem com a educação inclusiva, ao enfatizar o respeito as práticas educativas e a realidade dos educandos, num processo pedagógico em consonância com o cotidiano dos discentes surdos, numa ação educativa diferenciada em deferência aos desafios enfrentados no processo do uso da língua materna do surdo.

Freire (1996) diz que o educador na sua prática deve conhecer o posicionamento dos sujeitos envolvidos. Isto posto, ressalta-se a necessidade de considerar a voz do surdo, e a notoriedade da Libras. Visto que, “a importância da LIBRAS e suas contribuições, fuge-se do possível fatalismo que possa ser relacionado às dificuldades dos surdos, garantindo-se, assim, a esses alunos um processo educativo progressista.” (SANTOS E BORDAS, 2009, p.67)

O verdadeiro educador tem o compromisso de, apesar de todos os obstáculos (e são muitos no contexto da educação de surdos), mostrar as possibilidades da esperança de um processo educativo que construa caminhos comprometidos com o fortalecimento do espaço público, plural, democrático, solidário, em defesa dos grupos oprimidos, contra todas as formas de opressão.

CONCLUSÃO

O arcabouço teórico de Paulo Freire apesar de não referir diretamente a inclusão escolar, defende uma educação para todos, sem restrições, preconceitos ou discriminação. Esta perspectiva torna explícita a inversão da lógica da exclusão e o suporte para a construção de uma educação integral, na qual é importante considerar a pluralidade existente “nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos

seus desafios. E que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto” (FREIRE, 2006, p. 47-48).

No desafio da escola em trabalhar a pluralidade na educação, o pensamento educativo de Paulo Freire voltado para a educação de surdos, vislumbra a possibilidade de exercitar a consciência crítica, romper com o pensamento de incapacidade e passar a avistar a história e a sociedade a partir de uma perspectiva de mudança. Pois, a partir do momento em que o surdo passa a ter oportunidade de se expressar, por meio da língua de sinais, depende a possibilidade da promoção da autonomia do sujeito surdo.

Portanto, ciente que a “realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (Freire, 1979, p. 22). O educador carece conhecer o posicionamento dos sujeitos envolvidos na sua prática educativa, e considerar que para o surdo, a LIBRAS pode assegurar um processo educativo progressista.

Paulo Freire vê a educação como essencial a vida humana. E, em sua opinião, a educação não existe se não estiver sustentada em um processo de ensino e aprendizagem, na medida em que a vida se faz aprendendo e ensinando, numa dinâmica que ocorre de forma constante no dia a dia das pessoas, pois a educação é uma prática permanente na vida do cidadão.

Desta feita, as concepções de PF contribuem com a educação de surdos, à medida que afirma a necessidade de que o aluno tenha autonomia no seu processo de produção e construção do conhecimento, no que assoma para que os surdos sejam capazes de fato fazer parte da sociedade de forma plena e ativa.

Levando em consideração tais aspectos, pode-se concluir que a construção da autonomia do estudante surdo, potencializa suas habilidades, e muda o educador que não apenas educa, mas, enquanto educa, é educado, “em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.” (FREIRE, 1987, p.39)

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como uma prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

_____. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. SHOR, Ira. Medo e Ousadia o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

_____. FREIRE, Ana Maria (org). Cartas a Cristina reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª edição. São Paulo: UNESP. 2003.

_____. FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

GADOTTI, M. (org). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARCIA, Ana Keila Castro, ABREU, Waldir Ferreira de Concepções Inclusivas de Paulo Freire na Educação de Surdos. V Congresso Paraense de Educação Especial. Outubro de 2018 – UNIFESSPA/Marabá-PA

HOLANDA SANTOS, Juciane et al. PENSAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA. Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS, v. 4, n. 2, p. 129, 2017.

LIMA, Ana Virginia Isiano et al. Freire e Mantoan: Diálogos Sobre a Inclusão Digital, Escolar e Social de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Boletim GEPEP–v, v. 2, n. 03, p. 02-14, 2013.

MIRANDA, Viviane Marques; RESENDE, Dario Leite; SANTOS CORDEIRO, Climéria dos. Reinventando Paulo Freire na educação de jovens e adultos surdos: um relato de experiência. Cadernos de Pós-graduação, v. 16, n. 1, p. 136-162, 2017.

NERI, Isabell; BARROSO, Rennan. Por uma Pedagogia Inclusiva: O Pensamento Educativo de Paulo Freire com Educandos (as) Surdos (as). Litteraonline, v. 9, n. Esp., 2018.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. Educar em Revista, n. 41, p. 197-213, 2011.

PINTO, Mariê Augusta de Souza; GOMES, Aldalúcia Macêdo dos Santos; NICOT, Yuri Expósito. A experiência visual como elemento facilitador na educação em ciências para alunos surdos. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2012.

MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português1. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 1, p. 21-36, 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira, Sylvia et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 537-545, 2015.

Perlin, G., & Strobel, K. (2008). Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis, SC: UFSC.

QUADROS, Ronice Müller. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Revista Espaço, p. 14-19, 2008.

ROMAO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. In: Educação & Linguagem, v. 13, n. 22, p. 77-97, jul.-dez. 2010.

SANTOS BARROSO, Rennan Alberto dos. O Pensamento Educativo de Paulo Freire na Educação de Surdos. Anais do IV CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2020.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos BORDAS, Miguel Angel Garcia. A Educação do Surdo e a Pedagogia Freiriana. Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educacao Especial, Londrina PR, 2009.

TURCI, Paulo Cesar; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM ED

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988

WREGE, Mariana Guimarães et al. A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 6, n. 2, p. 115-132, 2014.

ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa; RUIZ, Luciana Rodrigues; PINHEIRO, Najara Ferrari. REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM, SOCIEDADE E SURDEZ. Revista Uniabeu, v. 12, n. 30, p. 134-147, 2019.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PEDAGOGO NO LITORAL DO PARANÁ

AMANDA DA CRUZ GONÇALVES

Pedagoga-Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR

NÚBIA MARIA RODRIGUES MOREIRA

Pedagoga-Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR

DENISE MARIA VAZ ROMANO FRANÇA

Doutora em Distúrbios da Comunicação-Professora Associada Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. denisefranca77@gmail.com

RESUMO

A gestão democrática, as condições de trabalho dos gestores e os desafios para o exercício da profissão do Pedagogo nos diversos níveis de atuação deste profissional, são analisadas por variadas áreas de estudo. Os principais objetivos deste trabalho foram analisar a realidade e condições de trabalho do Pedagogo em Municípios Litoral do Paraná e levantar os principais desafios que o Pedagogo enfrenta em suas atividades diárias como profissional. Foi elaborado questionário e aplicado por via digital, em 19 Pedagogos no Litoral do Paraná em atividade. O estudo foi do tipo descritivo exploratório executado entre os anos de 2019 e 2020. Os resultados apontaram que os Pedagogos possuem satisfação no trabalho que executam e mostraram como maiores desafios as questões relacionadas à inclusão, ligadas ao ambiente físico das escolas, sobrecarga de trabalho e jornada de trabalho, relacionamento entre professores e participação das famílias na escola. Considera-se que os programas de formação de professores e formação continuada, melhorias nas questões arquitetônicas das edificações escolares e aprimoramento da organização do trabalho pedagógico, podem melhorar as condições de trabalho de Pedagogo do Litoral do Paraná.

Palavras Chave: Pedagogo, Condições de trabalho, Gestão democrática, Ambiente de trabalho

INTRODUÇÃO

Há forte relação entre as condições de trabalho e adoecimento de professores e profissionais da educação. O trabalho assume lugar de grande importância na vida das pessoas, uma vez que, não implica somente em fonte de renda, mas relaciona-se com a própria identidade da pessoa e sua autoestima. (TAVEIRA, 2013).

As condições de trabalho e saúde de educadores e profissionais da educação referem-se às exigências e as condições de realização do trabalho, ou seja, a carga de trabalho derivada das características da organização do trabalho docente, o local do trabalho, as condições estruturais do ambiente de trabalho, o território, as histórias das pessoas. Jacomini *et al.* (2018) lembram que a duração e a composição da jornada de trabalho dos profissionais da educação permeia há algum tempo o debate sobre as condições de trabalho entre sindicatos e poder público. Especificamente sobre qual seria a jornada de trabalho adequada considerando-se as especificidades da profissão.

Embora em alguns estudos se observe que o trabalho realizado em instituições de ensino, forneçam algum nível de sensação de segurança no trabalho e realização pessoal (LAGO *et al.*, 2015; KOETZ *et al.*, 2011), sobressalta a precariedade e a sobrecarga de trabalho, que podem gerar enfermidade ou algum nível de sofrimento. (LAGO *et al.*, 2015).

As formas diversas de gestão também podem pressionar mais ou menos a equipe de trabalhadores da educação na medida em que pressões, demandas e clima organizacional podem ser diferentes, alterando as exigências laborais.

O novo paradigma da gestão educacional exige a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, por meio das quais dirigentes, funcionários e usuários estabelecem redes, parcerias, alianças buscando superar problemas. (LÜCK, 2006).

Sendo assim, a qualidade de ensino se relaciona com as ações dos profissionais que atuam em gestão escolar (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores e orientadores), bem como, os outros profissionais que atuam na macrogestão de sistemas de ensino, visto que esses constituem “área estrutural de ação na determinação da dinâmica da qualidade de ensino”. (LÜCK, 2008, p.17)

Outro aspecto a ser considerado é a questão da autonomia escolar no processo de gestão democrática como elemento fundamental para

a superação do modelo de gestão burocrática. Autonomia escolar não se resume à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, mas consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade de ensino. Assim, é característica e se expressa “quando se assume, com competência a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos”. Consiste na capacidade de tomar decisões acertadas e influenciar positivamente o ambiente educacional e as pessoas que nele trabalham. Para a autora só se pratica a autonomia quando se decide e se assume a reponsabilidade pelos resultados produzidos pelas ações decorrentes destas decisões. (LÜCK, 2006 p.91-93),

Na discussão da qualidade da educação pública brasileira e a importância de um modelo mediador de gestão, Paro (2010.p 7-8) afirma que há necessidade de melhorar a qualidade do ensino básico no país, mas não para atender eficientemente um modelo produtivista de educação para o mercado, e sim assumir uma filosofia de educação comprometida explicitamente com uma formação do homem histórico que, vai além da sobrevivência e se articula com o objetivo de viver bem, uma formação que capacite o educando realizando tanto a usufruir da herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social.

Dessa forma, observa-se nos diversos níveis educacionais, a complexidade do trabalho pedagógico e as diferentes dinâmicas em que este trabalho se desenvolve respondendo a variadas demandas, que levam à discussão e análise das condições de trabalho na escola.

Neste ponto, se enfatiza que as questões da gestão não podem ficar à margem da discussão. Como dizem Souza *et al.* (2011), o estudo sobre as condições de trabalho não se realiza sem que se leve em consideração a organização do processo de trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico que ela impõe aos trabalhadores, o trabalhador não é um receptor passivo de agentes provocadores de doença, mas participa desse processo, desenvolvendo um papel importante na produção de sistemas defensivos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece o lugar central dos profissionais da educação na sociedade e a enorme responsabilidade que eles assumem, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida. (OIT, 1984).

Ao mesmo tempo que o trabalho na gestão muda para um paradigma mais participativo e agregador, com responsabilidades compartilhadas, incrementa-se o peso das decisões sobre equipe, que tem sob sua guarda o

futuro da instituição escolar e das crianças, jovens e adultos que nela se encontram. Assim como refletem Gasparini *et al.* (2005), as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias que geram a mobilização de suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos podem gerar sobre esforço ou hiper solicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, podem ser desencadeados ou precipitados adoecimentos relacionados aos altos índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Souza *et al.* (2011) dizem que os estudos sobre as condições de trabalho são fortemente marcados pela autopercepção dos professores, sendo praticamente inexistentes os estudos empíricos sobre as reais condições de trabalho nos ambientes educacionais. Enfatiza-se a existência de poucos estudos sobre os reflexos da organização e da gestão do trabalho na saúde dos profissionais da educação e de uma forma geral, há predominância de estudos sobre saúde mental: estresse, *burnout*, mal-estar. No estrito senso, predominam os estudos ergonômicos sobre as atividades e tarefas dos professores e o trabalho é compreendido como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho.

Araújo *et al.* (2009) encontraram em seu estudo, uma população de profissionais da educação do sexo feminino, com elevada carga horária de trabalho, vários locais de trabalho, baixa renda mensal e alta demanda psicológica e física. Este grupo ocupacional apresentou elevada proporção de queixas e diagnósticos de problemas de saúde. Para os autores, os resultados corroboram com a ideia de que o desgaste destes profissionais é determinado, em boa parte, pelo tipo e pela forma de organização de seu trabalho. Portanto, faz-se necessário um aprofundamento desse assunto, dentro dos diversos níveis de ensino.

METODOLOGIA

O estudo foi do tipo descritivo exploratório, com análise quantitativa e qualitativa das respostas. A pesquisa foi realizada em 2019 e 2021, no Litoral do Paraná.

Participaram do estudo 19 Pedagogos da Educação Básica da rede pública de ensino, de municípios do litoral do Paraná, todos atuando como Pedagogos, que responderam a um questionário *on line*, elaborado no *Google Forms*, com questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas

geralmente utilizaram uma escala *likert* de graduação, e as questões abertas se constituíram de respostas curtas.

Os Pedagogos participaram voluntariamente da pesquisa e firmaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), sendo que lhes foi garantido o sigilo de sua identidade, mas a utilização científica de suas respostas.

As respostas às questões abertas do questionário foram identificadas com letra maiúscula P (Pedagogo) seguido de uma numeração aleatória.

Para análise dos resultados quantitativos foi utilizada estatística descritiva.

RESULTADOS

Caracterização da amostra

Responderam ao questionário 19 profissionais da educação, 16 do gênero feminino e 3 do masculino. A média de idade dos profissionais foi de 28,78 anos, com intervalo tempo de atuação profissional entre 1 ano e 25 anos. Média de tempo de atuação 8,7 anos.

Quanto ao nível de ensino em que os Pedagogos atuam, obtiveram-se os resultados mostrados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Distribuição da amostra quanto ao nível de atuação profissional (N=19)

Nível de atuação profissional do Pedagogo	%	n
Educação Infantil	15,8	3
Séries iniciais do Ensino Fundamental	31,6	6
Séries finais do Ensino Fundamental	5,3	1
Séries Iniciais e Finais do Fundamental	21,1	4
Ensino Médio	26,2	5
TOTAL	100	19

Fonte: os autores

A jornada de trabalho, a formação do Pedagogo para a atuação profissional e a satisfação no trabalho, também foram pesquisadas e a seguir na Tabela 2, se demonstra a distribuição da percepção dos Pedagogos com relação a estes aspectos:

Tabela 2: Distribuição da percepção dos professores sobre a jornada de trabalho Formação do Pedagogo e satisfação no trabalho. (N=19)

	Qualificação/satisfação	%	n
JORNADA DE TRABALHO	Cansativa	68,4	13
	Extremamente cansativa	15,8	3
	Pouco cansativa	15,8	3
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	Suficiente	47,4	9
	Medianamente suficiente	36,8	7
	Muito suficiente	10,6	2
	Insuficiente	5,2	1
SATISFAÇÃO NO TRABALHO	Satisfeitos	73,3	14
	Muito satisfeitos	26,3	5

Fonte: os autores

Quando questionados sobre quais seriam os desafios mais importantes impostos pela profissão, destacam-se as seguintes respostas:

Pouca formação para atender de forma inclusiva, “inclusão é um desafio extremamente importante” (P.1)

“Conseguir unanimidade no trabalho pedagógico é um desafio extremamente importante” (P.3)

Manter a qualidade de ensino mesmo diante das dificuldades diárias (falta de espaço físico e até mesmo recursos); valorização do profissional; manter-se atualizado com participação em formações continuadas mesmo com o tempo indisponível; pressão com prazos para a devolutiva de relatórios que devem ser encaminhados à Secretaria Municipal”. (P.7)

“Participação da comunidade escolar, comprometimento das famílias”. (P.12)

“Desvalorização do trabalho, falta de reconhecimento da profissão e da colaboração dos professores”. (P.15)

“Na falta de profissionais, acabam perdendo o foco e nos sobrecarregando”. (P.19).

Com relação ao questionamento sobre como procuraram superar as dificuldades encontradas no trabalho, observa-se que os profissionais entrevistados relataram que procuram superar as dificuldades lendo, estudando, pesquisando, fazendo formação superior ou fazendo pós graduação e capacitação. Também procuram trocar experiências. A seguir mostram-se algumas respostas:

“Com leitura e troca de experiências “ (P. 5)

” Pesquisando e estudando muito” (P. 8)

“Pedi ajuda sempre que precisei” (P. 11)

“Me capacitando intensamente” (P. 18)

Referente ao desgaste oferecido pela rotina de trabalho como Pedagogo e quais são as situações que lhes causam maior estresse obteve-se as seguintes respostas:

“Todas atividades que venham de encontra a resolução de problemas tanto do discente quanto docente” (P.1)

“Documentação”(P.2)

“Nesse momento, com a pandemia, são várias: fazer a busca ativa das famílias e ter o retorno; as atividades remotas para educação infantil e sua devolutiva; reinventar a educação infantil onde “as interações e brincadeiras” é essencial para a formação e desenvolvimento das crianças, mas que com o isolamento e distanciamento social dificultam bastante o nosso trabalho” (P. 3)

“A parte burocrática, onde precisamos provar nosso trabalho através de grande quantidade de papéis” (P. 4)

“ Lidar com o professor”; “ algumas resistências de professores e o trato com as famílias”; “relacionamento interpessoal”; “lidar com professores e alunos”; “Lidar com conflitos”; “ Resolução de conflito com colegas” (P. 5, 6, 7 e 9)

“O atendimento às famílias e suas especificidades”; “a falta de comprometimento dos pais” “Trazer a comunidade escolar para ajudar na formação do educando”. (P. 8)

Considerando o questionamento sobre as condições de trabalho e o que poderia ser alterado para melhorar a qualidade de vida no trabalho dos Pedagogos, as respostas mais representativas foram:

“Na minha escola estamos em três pedagogas e isso dividiu bastante o nosso trabalho, trazendo uma qualidade de vida melhor no nosso trabalho”. (P. 1)

“Mais informações sobre inclusão”.(P.14)

“Falta espaço e espaço físico, inclusive para a equipe, talvez seja um ponto negativo. Na instituição onde atuo, não há sala para professores nem um espaço adequado para realizar a hora atividade. Uma única sala para ser dividida entre secretaria, direção e equipe pedagógica”. (P.21)

“Carga horária compatível com o trabalho, uma vez que se le va trabalho para casa” (P.4)

“A estrutura (mesa, cadeira, computador de qualidade e etc , material de apoio (livros, folhas, cartolinas e etc.), horas de trabalho (tem sido extensas)” (P.1)

“Um assistente pedagógico para agendas e pequenas resoluções de problemas, uma sala de atendimento reservada, as vezes é necessário pela integridade e sigilo do assunto tratado e o principal, valorização e respeito ao pedagogo, a este cargo somente pedagogo jamais profissionais com outras formações”.
(P,13)

“A carga horaria, mais reconhecimento e valorização”. (P.12)

DISCUSSÃO

Inicia-se a discussão com a questão da jornada de trabalho referida como extremamente cansativa e cansativa, pela maioria dos profissionais. Essa constatação é concordante com Gasparini *et al.* (2005), que encontraram em suas investigações professores com uma jornada de trabalho alta o que refletiria, segundo eles, que os profissionais da educação realizam uma grande mobilização de suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos e isso pode gerar sobre esforço e até levar ao adoecimento.

Jacomini *et al.* (2018) lembram as necessidades destes profissionais em poder dedicar-se a outras atividades importantes para sua vida, tais como, seu bem-estar para além da sobrevivência, convívio familiar e social, lazer e estudo.

Com relação à carga de trabalho, reconhecimento e valorização, associada a questões de espaço físico e falta de recursos humanos suficientes para o trabalho, que podem sobrecarregar o Pedagogo diminuindo sua qualidade de vida no trabalho, Gasparini *et al.* (2005) lembram, que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros problemas.

Aqui, também pode-se colocar a questão levantada pelos profissionais sobre a necessidade de constante aperfeiçoamento e formação continuada, para auxiliar na resolução e superação de dificuldades laborais. As repostas corroboram com a premissa sobre a importância da criação de oportunidades destinadas à formação, a necessidade de se incentivar a possibilidade da troca de experiências, o encontro entre os profissionais da educação para estudos de aprofundamento, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. “A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação” (BRASIL, 1998, p.67-68).

Outra questão levantada refere-se às condições estruturais para o exercício profissional. Há relatos mostrando que nem sempre os ambientes de trabalho são adequados em tamanho ou quantidade, tão pouco, em relação ao conforto térmico, acústico e de iluminância, que proporcionam. Alguns pesquisadores já mostraram em seus trabalhos a inadequação de espaços físicos escolares e até ausência de espaços nas escolas, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. (DAMAZIO, 2008; BELTRAME, 2009; RITTER, 2014).

Apesar dos aspectos negativos levantados anteriormente, os Pedagogos se mostraram satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu trabalho. Andrade *et al.* (2015), que estudaram a satisfação no trabalho, dizem que a dimensão “chefia” é fonte de maior satisfação entre os profissionais da educação.

A ampla gama de atribuições do Pedagogo determina muitas frentes de trabalho o que aumenta o número de desafios a serem superados. Sampaio *et al.* (2004) dizem que a análise das condições de trabalho precisa ocorrer nas diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destaca-se: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade / itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. É evidente a tentativa de redução dos problemas às questões de gestão e de ineficiência da escola, ou à impropriedades e irrelevância do currículo, pois a relação de desvalorização e a “relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho”. (SAMPAIO, 2004.p.1225).

Sobre a participação nas decisões e poder decisório, o relacionamento entre o Pedagogo e os professores e os demais membros da comunidade escolar pode-se dizer que apesar consolidada, ainda resulta em fonte de estresse para alguns profissionais entrevistados, sendo considerado um desafio a ser enfrentado no trabalho pedagógico. Como diz Lück (2008), a participação tem uma dimensão pedagógica e se constitui em um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada de questões escolares e busca de concretização de sus objetivos além de desenvolver o sentido de responsabilidade compartilhada. A Qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar dos processos de decisão e assumam o dever de agir para implementá-las. (LÜCK, 2008. p. 48).

Essas respostas mostram o envolvimento dos Pedagogos com a comunidade escolar e familiar dos alunos da escola e lembra Lück (2008 p. 63),

a participação é uma condição geral, caracterizada pela reciprocidade expressa em todos os segmentos, meandros e momentos das interações, que a escola pratica, sendo condição e princípio a “permeiar todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino”. Embora, ainda seja um fator estressante para alguns Pedagogos, se faz necessário pelo princípio da gestão democrática. A escola necessita a participação dos seus usuários para “bem desempenhas as suas funções”. (PARO, 2010, p.7). E ainda, a democratização da gestão implica na “criação de ambientes participativos e é, pois, uma condição básica da gestão democrática”. (LÜCK, 2008, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou o conhecimento de como se dá o trabalho da gestão no litoral paranaense, como é a realidade do trabalho do Pedagogo e também permitiu a análise de muitas situações percebidas como desafios pelos profissionais.

Alguns elementos levantados promovem a necessidade de maior atenção, tais como, a sensação de insuficiência na formação para trabalhar com a inclusão escolar.

A carga de trabalho elevada, fazendo com que muitos profissionais levem trabalho para casa, a insuficiência de pessoal que leva à sobrecarga de trabalho, são importantes aspectos a serem debatidos com os mantenedores dos sistemas de ensino e até mesmo com os sindicatos.

As questões relacionadas ao espaço físico escolar, geralmente relegadas a um plano inferior de importância, se mostra no estudo como algo muito importante, relatado por muitos pedagogos como desafios a serem superados, suscitando a necessidade de se refletir sobre aspectos ergonômicos mais acentuadamente no âmbito escolar, colocando em pauta a importância deste aspecto para a realização do trabalho pedagógico em condições mais favoráveis.

Sendo assim, o que se sugere é que mais dimensões do trabalho pedagógico sejam postos em discussão nos espaços de formação e aperfeiçoamento de Pedagogos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thiago Francisco de et al . Valores humanos e satisfação no trabalho de professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade pública. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília , v. 15, n. 4, p. 397-406, dez. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572015000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.4.486>

ARAÚJO, Tânia Maria de e CARVALHO, Fernando Martins Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade* [online]. 2009, v. 30, n. 107 [Acessado 12 Agosto 2021] , pp. 427-449. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200007>>. Epub 16 Out 2009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200007>.

BELTRAME, M.B E MOURA, G.R.S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, 2009 Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/EDIFICA%C3%87%C3%95ES-ESCOLARES%3A-INFRA-ESTRUTURA-NECESS%C3%81RIA-E-Beltrame-Moura/d6e4858fd956783849b555e700ca40201375a406>Acesso: 17/jul/2021

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. CDU 372.3. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: agosto de 2020.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3590. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GASPARIN, S.M.; Barreto, S.M. e Assunção, A.A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, 31(2), 189-199. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso e, 6/nov/2020

JACOMINI, M.A.; GIL, J.; CASTRO E.C. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **RBP**AE - v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367/49650>. Acesso em: 17 /jul /2021.

KOETZ, L.; REMPEL, C.; PERICO, e. Qualidade de vida de professores de instituições de ensino superior comunitárias do rio grande do sul. **Ciênc. Saúde Coletiva**, rio de janeiro , v. 18, n. 4, p. 1019-1028, apr. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-81232013000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 aug. 2021. [Http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232013000400015](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232013000400015).

LAGO, Rozilaine Redi, CUNHA, Bruna Souza e Borges, OLIVEIRA, Maria Fernanda de Sousa. Percepção Do Trabalho Docente em uma Universidade da Região Norte do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2015, v. 13, n. 2 [Acessado 12 Agosto 2021] , pp. 429-450. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00049>>. Epub 28 Abr 2015. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00049>.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm> . Acesso em: 30 nov. 2020.

PARO, V.H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola democrática. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 5/nov/2020

RITTER, M. V. **Avaliação das condições de conforto térmico, lumínico e acústico no ambiente escolar, no período de inverno: O Caso do Campus Pelotas Visconde da Graça**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso 06/nov/2020 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: on 06 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

TAVEIRA, Izabela Maria Rezende. **Representações Sociais da Qualidade de Vida no Trabalho**. Curitiba: CRV, 2013

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL COMO CAMPO DE PESQUISA¹

CECILIA MARIA MOURÃO CARVALHO

Docente na Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas; Mestre em Educação e Contemporaneidade. E-mail: cmourao@uneb.br

1 O presente artigo é parte da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da autora (Uneb/2019).

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar o estado da arte acerca das pesquisas sobre a atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e sua relação com o desenvolvimento territorial. Para tanto, buscou mapear os trabalhos que discutem as inter-relações dos campos desenvolvimento territorial e educação, no complexo contexto político brasileiro contemporâneo. O percurso metodológico foi baseado no enfoque qualitativo com utilização de pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental para a investigação, partindo do eixo da análise de conteúdo. Numa dimensão macro, o enfoque é dado às inter-relações educação e desenvolvimento e ao território enquanto lócus da construção e reconstrução dos grupos sociais. Os resultados apontam que a produção científica que discute a atuação do CME atrelada ao desenvolvimento territorial, ainda é incipiente. Dessa forma cabe ampliar o rol de pesquisas que analisem a repercussão da atuação do CME e da educação no desenvolvimento territorial.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação, Desenvolvimento territorial, Participação social.

INTRODUÇÃO

Os Conselhos gestores de políticas públicas constituem espaços que evidenciam as relações entre estado, sociedade, democracia e participação. Estes inscrevem-se no esforço pela consolidação da Democracia no país, como medida institucionalizada decorrente do processo de redemocratização, propondo uma nova forma de representação que não a eleitoral.

Nas duas últimas décadas houve o fortalecimento das relações entre a sociedade civil e o Estado, com a ampliação e diversificação dos canais de participação por meio de uma política nacional de participação social (PNPS), oficializada por meio do Decreto n. 8243/2014 e concretizada através da constituição de conselhos, colegiados, comissões, e da realização de conferências, audiências públicas e outros.

Tal política foi duramente golpeada pelo decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019 que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, revogando o decreto de 2014 que instituía o Sistema Nacional de Participação Social. No contexto político de início de um novo governo, tal ato sinalizou restrições na participação da sociedade na construção das políticas públicas.

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um dos espaços que propiciam a participação da sociedade civil na definição dos rumos da educação, concebida como um dos vetores do desenvolvimento territorial. Para além das críticas e ressalvas em relação à atuação dos Conselhos, conhecer esses espaços é de fundamental importância no sentido de contribuir para criar condições para o seu aprimoramento e evitar retrocessos na democracia participativa.

O Conselho, enquanto órgão do Estado, está situado em um território cujo tecido social contém atores sociopolíticos que tencionam o espaço territorial para torná-lo mais inclusivo, solidário e sustentável. A atuação desse colegiado pode ou não corroborar para o desenvolvimento desse território, para tanto, há que se analisar o cumprimento das funções atribuídas aos conselhos, quais sejam de caráter consultivo, deliberativo, de mobilização e controle social.

No tocante à concepção de desenvolvimento territorial, para além do economicismo estabelecido na relação entre desenvolvimento e educação, propalada no Brasil principalmente no período da Ditadura Militar de 1964,

o desenvolvimento previsto contempla as dimensões social, política, cultural e humana. Concordando com Mutim (2018, p. 149), compreende-se o desenvolvimento “não como ponto de chegada, mas como caminho, ou seja, como processo de inclusão da educação na discussão sobre a gestão dos territórios”.

Nesse sentido, uma das pressuposições epistemológicas sobre a qual a pesquisa se fundamenta é a do desenvolvimento como conceito multidimensional, apoiada em Sachs (2008) em sua solidariedade sincrônica com a geração atual e solidariedade diacrônica com as gerações futuras ao entender que os objetivos do desenvolvimento são sempre sociais e éticos.

Em face do exposto, analisar a relação entre educação e desenvolvimento exige considerar a ausência de linearidade nesse processo. Duarte e Santos (2014) tecem críticas às concepções mais ingênuas, que atribuiriam um papel redentor à educação. Situam educação e desenvolvimento a partir do planejamento das ações governamentais, dessa forma reconhecem que na atualidade, o movimento dos ‘de baixo’ tem influenciado a formulação e a implementação da agenda política em educação.

A realização das conferências nacionais, a atuação de representantes de diversos movimentos sociais no aparelho do Estado, a participação de organizações não governamentais e internacionais em fóruns diversos, as intervenções de entidades empresariais, indicam para os analistas sociais que o planejamento educacional no país se faz com a participação desigual de múltiplos atores. (DUARTE E SANTOS, 2014, p. 78)

No atual sistema educacional brasileiro existe uma diversidade de fóruns e conselhos gestores que expõem as potencialidades de controle social sobre os governos. (DUARTE E SANTOS, 2014). Tornar esses espaços efetivos em suas funções é o desafio que se coloca diante do cenário de retrocessos que se descortina em relação às políticas de participação social no novo(velho) cenário político brasileiro.

METODOLOGIA

O percurso metodológico trilhado para realização da pesquisa foi baseado no enfoque qualitativo com utilização de pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental para a investigação. O mapeamento das produções acerca da temática em tela foi realizado em três âmbitos: nos programas de pós-graduação da Universidade do estado da Bahia (Uneb), na Bahia e no Brasil. O recorte temporal se ateve à última década.

Para efetivar o mapeamento das pesquisas sobre Conselho Municipal de Educação no Brasil, foi realizada busca por assunto no Banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No âmbito da Uneb, buscou-se dados no repositório institucional, o Centro de Documentação e Informação (CDI), que reúne dados dos programas de pós-graduação em educação do Campus I. No âmbito da Bahia, baseou-se em pesquisa de Cunha et. al. (2013), complementada por busca no BDTD.

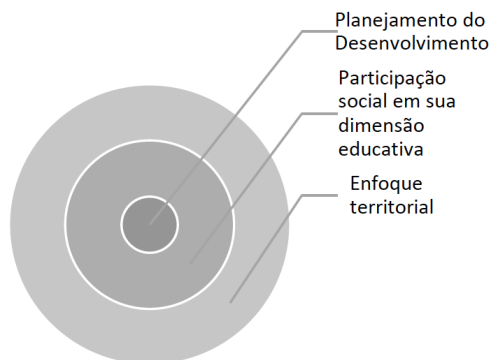
A busca foi realizada com as palavras-chave: Desenvolvimento Territorial e Conselho Municipal de Educação. Para fins de mapeamento, as aproximações entre as concepções de desenvolvimento territorial, desenvolvimento local e desenvolvimento sustentável foram consideradas, uma vez que os objetivos constantes nos trabalhos encontrados se vinculavam a um mesmo eixo conceitual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito da Universidade do Estado da Bahia, tem especial destaque o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios - GEPET, por meio do qual o desenvolvimento territorial foi pesquisado, nos últimos dez anos, sob a orientação do prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, líder do grupo. Este defende que a dimensão educativa da participação social, no enfoque territorial, é parte fundamental da linha de investigação proposta pelo GEPET (MUTIM, 2018).

A relação que se estabelece nas propostas de pesquisa do GEPET pode ser visualizada no diagrama a seguir.

Figura 1 – Linha de investigação proposta pelo Gepet



Fonte: Elaborada pela autora com base em Mutim (2018, p. 157)

Observa-se que ter o planejamento do desenvolvimento como alvo, pressupõe um fio condutor que perpassa o enfoque territorial e, dentro dele, a dimensão educativa da participação social. Dessa forma, o planejamento do desenvolvimento tem um significado político-institucionalizado, que comporta processos horizontais de integração e participação. (MUTIM, 2018). Tal compreensão é coerente com os objetivos da Linha de pesquisa 3 do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, que tem como foco a análise da sociedade brasileira e da realidade local/regional, nos aspectos socioeconômicos, político-culturais e educacionais, na busca por explicar as determinações do processo educativo na formulação e a avaliação de políticas públicas (PPGEduC, 2018).

O quadro, em seguida, expõe uma cartografia dos trabalhos produzidos, nos últimos dez anos, ligados a três Programas de Pós-graduação da Uneb, Campus I: Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC) e Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR) atualmente desativado. Apresenta alguns objetivos para se compreender os recortes de cada pesquisa. Na busca, na base de dados da Universidade, foi inserido o termo “Desenvolvimento territorial” e encontrados nove (9) trabalhos:

Quadro 1 – Rol de Pesquisas sobre Desenvolvimento Territorial/local/sustentável nos Programas de Pós-Graduação da UNEB – Campus I entre 2008 e 2018

AUTOR/ ANO/ PROGRAMA	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
SANTOS, 2008 PGDR	Universidade Pública e Desenvolvimento Local: A Presença Da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) No Bairro Do Salobrinho Em Ilhéus – Bahia No Período De 1991 A 2008	Analisar a influência da presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em seu entorno, o bairro do Salobrinho no município de Ilhéus-Bahia, observando-se sua contribuição enquanto instituição impulsionadora de desenvolvimento social e econômico no contexto local.	Ilhéus

AUTOR/ ANO/ PROGRAMA	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
SOUZA, H. F., 2009 PPGEduc	Desenvolvimento Territorial No Estado Da Bahia: O Caso Das Escolas Agrotécnicas Estaduais De Amargosa E Irecê.	Discutir a territorialidade das escolas agrotécnicas estaduais na Bahia; Compreender como as escolas agrotécnicas têm contribuído para a promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade dos territórios baianos	Amargosa e Irecê
LAGO, 2010 PPGEduc	Universidade Do Estado da Bahia e o Desenvolvimento Territorial Sustentável: Estudo da Relação Do Campus XVI Com O Território de Identidade de Irecê	Verificar como o planejamento da UNEB tem auxiliado na articulação dos Departamentos com o desenvolvimento sustentável dos Territórios de Identidade;	Território de Identida
CARNEIRO, 2013 GES-TEC	Desenvolvimento Territorial Sustentável E Serviço Social: Contribuições Da Faculdade Nobre (Fan) Para A Gestão Social Do Território Portal Do Sertão/Bahia Em Articulação com o Conselho De Desenvolvimento Sustentável	Analisar as concepções de diretores, professores e alunos do Curso de Serviço Social da Faculdade Nobre (FAN) sobre o Desenvolvimento Territorial, como base para refletir sobre as possíveis contribuições da Instituição de Ensino para a gestão social e sustentável do Território Portal do Sertão/Bahia.	Território de Identidade Portão do Sertão
SOUZA, I. H. 2013 PPGEduC	Educação Ambiental E Desenvolvimento Territorial Sustentável: Entrelaçando Políticas E Práticas Que Envolvam Educação, Desenvolvimento E Sustentabilidade No Território De Identidade Velho Chico/BA	Analisar as práticas sociais de EA, desenvolvidas no Território Velho Chico (TVC), relacionando-as com o seu desenvolvimento territorial. Analisar a relação entre os pressupostos expressos na documentação legal (PTDRS do TVC, GESTAR, entre outros) e as práticas d	Território de Identidade Velho Chico
NEIVA, 2013 PPGEduc	Dilemas do Desenvolvimento no Semiárido: O Caso do Programa Produzir nos Sertões de Canudos – Bahia	Examinar a contribuição das políticas públicas para o desenvolvimento do Semiárido brasileiro, quanto às contribuições do Programa Produzir no município de Canudos, buscando problematizar suas estratégias metodológicas e os seus resultados.	Canudos
BARBOSA, 2013 PPGEduC	<i>Financiamento Público Das Universidades Estaduais Baia-nas: Restrições Orçamentárias, Expansão Universitária E Desenvolvimento Local</i>	Avaliar o impacto das instituições de ensino superior, em especial das instituições de ensino superior pública estadual, no potencial de desenvolvimento local.	Estado da Bahia

AUTOR/ ANO/ PROGRAMA	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
LIMA, 2014 PPGEduC	A Economia Popular e Solidária Como Estratégia para o Desenvolvimento Local Solidário	Analisar os elementos que contribuem para que a Economia Popular e Solidária seja uma estratégia para o Desenvolvimento Local Solidário.	Feira de Santana
ROCHA, 2014 PPGEduC	Educação Ambiental e Agroecologia na Agricultura Familiar: uma contribuição para o Desenvolvimento Sustentável no Território de Irecê-Ba	Analisar as práticas de educação ambiental desenvolvidas pelos técnicos da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), associadas à agricultura familiar agroecológica no Território de Irecê, Bahia, e a sua potencial contribuição para o desenvolvimento sustentável	Irecê

Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao portal CDI UNEB

Portanto, foram localizados nove trabalhos, entre 2008 e 2018, em três programas de pós-graduação do Campus I da Uneb, relativos ao tema Desenvolvimento Territorial/Local/sustentável. Como se observa nos objetivos, o desenvolvimento territorial/local/sustentável se entrelaça com objetivos de programas e instituições. Os resultados e as conclusões das pesquisas trazem algumas contribuições para a discussão que se propõe nesse trabalho.

A pesquisa de Santos (2008) apresenta a conclusão que a UESC precisa de projetos de conscientização e auto sustentação local para melhor contribuir para o desenvolvimento do bairro do Salobrinho em Ilhéus, gerando melhores condições de vida para a população do bairro. Já Miranda (2010) conclui que a comunidade externa da UNEB a reconhece como uma Instituição Social capaz de contribuições no desenvolvimento do Território de Identidade de Irecê e recomenda o debate sobre a função da Universidade no contexto onde está inserida, visando o desenvolvimento econômico e social.

Em Souza, H. F. (2009) existe o apontamento da necessidade de articulação mais direta entre as escolas agrotécnicas e as políticas de desenvolvimento territorial, enquanto Carneiro (2013) conclui que o Curso de Serviço Social pode desenvolver várias estratégias que contribuam com o desenvolvimento social do Território a partir de um plano de ação.

Lima (2014) afirma que a Economia Solidária se constitui numa estratégia para o Desenvolvimento Local Solidário, através de vários agentes,

destacando as Incubadoras Universitárias, consideradas por seus pares, como capazes de articular saberes e conhecimentos diversos e locais. Para Barbosa (2013) há evidências estatísticas de que a presença de uma instituição de ensino superior estadual exerce impacto sobre o potencial de desenvolvimento local, na medida que observa uma forte associação entre a presença dessas instituições e elevado potencial de desenvolvimento.

Dessa forma, as pesquisas mencionadas, apresentam conclusões convergentes em relação à importância do papel desempenhado pelas instituições para o desenvolvimento territorial.

Acerca do tema Conselho Municipal de Educação, foram encontradas três dissertações, de 2007 a 2018.

Quadro 2 - Pesquisas nos Programas de Pós-Graduação da UNEB - Campus I sobre Conselho Municipal de Educação, entre 2007 e 2018

AUTOR/ ANO/ PROGRAMA	TÍTULO	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
NASCIMENTO, 2007 PPGEduC	Conselho Municipal de Educação: uma Análise de sua Participação no Sistema Municipal de Ensino de Santa Luz – Bahia	Analisar como o Conselho Municipal de Educação vem desempenhado as suas atribuições regimentais no que se refere a sua participação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Santa Luz, no período de 2002 a 2006	Santa Luz
LEAL, 2011 PGDR	Descentralização e Participação nas Políticas Públicas: Limites e Constrangimentos na atuação dos Conselhos Municipais de Recife	Verificar, a partir das experiências dos conselhos municipais de Recife, quais os limites e constrangimentos institucionais, políticos e sociais enfrentados	Recife
OLIVEIRA, 2018 GESTEC	Projeto de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação: uma Análise da Política Pública de Formação de Conselheiros promovida pelo Programa de Apoio à Educação Municipal – Proam	Analisar, no âmbito do estado da Bahia, a sistematização e implementação da política pública de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, por meio da formação continuada de seus conselheiros	Estado da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao portal CDI UNEB

Sobre os resultados das três pesquisas arroladas, convém destacar alguns aspectos que contribuem para esse trabalho. Nascimento (2007) conclui que o CME de Santa Luz não cumpre suas funções integralmente,

principalmente no que se refere às funções deliberativa e fiscalizadora. A pesquisadora afirma que os conselheiros têm uma participação indireta e passiva, devido à falta de integralidade exigida nos processos de atuação e função desses conselheiros.

A pesquisa de Leal (2011) identifica inúmeros limites e constrangimentos enfrentados na atuação dos conselhos que interferem na descentralização e participação das políticas públicas, dificultando a efetividade desses processos. Conclui que os conselhos municipais não têm alcançado os objetivos para os quais foram concebidos, assim como não vêm funcionando como instrumentos eficazes de descentralização da gestão e, mecanismos de participação popular capazes de expressar-se como um espaço democrático efetivo na negociação de interesses coletivos.

Para Oliveira (2018) a realidade do planejamento e implementação de políticas públicas para educação no Estado da Bahia deve ser construída numa perspectiva interinstitucional

[...] voltada para a efetivação da autonomia dos entes federados nos aspectos normativo, administrativo e financeiro, a fim de evitar descontinuidades e interrupções que fragilizam a materialização dos regimes de cooperação e colaboração. [...] A ausência de uma visão interinstitucional e intergovernamental de continuidade das políticas públicas fragiliza o processo formativo dos Conselheiros Municipais de Educação, bem como, inibe a participação da sociedade na construção da gestão democrática da educação. (OLIVEIRA, 2018, p. 9)

As três pesquisas apontam limites quanto à atuação dos Conselhos e execução de programas, porém reafirmam a importância dos mesmos para garantia da participação social qualificada que reverbera na realidade socioeducativa.

O mapeamento das pesquisas sobre Conselho Municipal de Educação no Brasil, por meio do Banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apontou 22 (vinte e duas) ocorrências de 2003 a 2016, em diferentes universidades, cujos títulos figuram no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Pesquisas sobre Conselho Municipal de Educação entre 2003 e 2016 no Brasil

AUTOR/ ANO/	INSTITUIÇÃO / TIPO	TÍTULO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
DUTRA, 2005	UFRGS Dissertação	O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: estrutura, funcionamento e papel político-pedagógico	Porto Alegre / RS
MELO, 2005	UFPE Dissertação	A participação da sociedade civil no Conselho Municipal de Educação da Cidade do Recife no período de 2001 a 2004	Recife / PE
BETLINSKI, 2006	PUC SP Tese	Conselhos municipais de educação: participação e cultura política	Santo André e São Caetano do Sul / SP
OLIVEIRA, 2008	UERJ Tese	O Conselho Municipal de Educação no Brasil: práticas políticas e deliberação pública em Nova Iguaçu	Nova Iguaçu / RJ
UMANN, 2008	UFRGS Dissertação	O controle social e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo	Triunfo / RS
PEREIRA, 2008	UNESP Dissertação	Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas	Andradina, Presidente Prudente e Presidente Bernardes / SP
ELIAS, 2008	UFPA Dissertação	O Conselho Municipal de Educação: a participação da sociedade civil e os desafios da representação democrática nas deliberações das políticas educacionais para o município de Belém-PA	Belém/ PA
SILVA, 2009	UFRGS Dissertação	Conselhos municipais de educação na instituição dos sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
SILVA, 2009	UNESP Dissertação	Gestão democrática do ensino público: um estudo do Conselho Mun. de Educação de Rio Claro no período de 1997 a 2004	Rio Claro /SP
SANTOS, 2010	UFPB, Dissertação	Gestão democrática na educação: a experiência de participação no Conselho Mun. de Educação de Campina Grande-PB (2009-2010)	Campina Grande/PB
MOURA, 2010	UFPB Dissertação	Democracia, participação e controle social nos Conselhos Municipais de Educação	Microrregião de Guarabira /PB

AUTOR/ ANO/	INSTITUIÇÃO / TIPO	TÍTULO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
SILVA, 2010	UNESP Dissertação	O conselho municipal de educação de São José do Rio Preto: participação e cidadania	São José do Rio Preto / SP
ELMARI, 2010	UNIV. TUITI PR Dis- sertação	Os conselhos municipais de educação: o caso do município de São José dos Pinhais	São José dos Pinhais / PR
ALVES, 2011	UFG Dissertação	Conselhos Municipais de Educação em Goiás: Historicidade, Movimentos E Possibilidades	Anicuns, Nazário, Santa Bárbara de Goiás e São Luís de Montes Belos GO
FERREIRA, 2012	UNISINOS Tese	Conselhos municipais de educação: participação e cultura política para a construção democrática	Castanhal PA Novo Hamburgo/ RS
GOMES, 2014	UFPB Dissertação	Gestão democrática e aprendizagem organizacional na formação do conselho municipal de educação de Arara	Arara /PB
LIMA, 2014	UFPA Tese	Controle social e descentralização na gestão da política educacional de Castanhal / PA	Castanhal/PA
MAIA, 2016	UFJF Dissertação	Os desafios do gestor educacional na implementação do conselho municipal de educação em Urucurituba – AM	Urucurituba/AM
TORMES, 2016	UFSM Dissertação	As políticas públicas e os conselhos municipais de educação: em foco o financiamento	Santa Maria e São Sepé/ RS
FERNANDES 2016	UFES Dissertação	Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial	São Mateus/ ES
SALLES, 2016	USP Dissertação	Participação democrática no Conselho Mun. de Educação de Ribeirão Preto	Ribeirão Preto /SP
VINHA, 2018	UFG Dissertação	Conselho Mun. de Educação de Goiânia: disputas e conflitos	Goiânia / GO

Fonte: Elaborado pela autora em consulta à BDTD

Como se observa nos títulos, é recorrente a análise acerca da atuação do Conselho no que tange as suas funções, porém vários trabalhos ultrapassam o desempenho institucional e enveredam pelo desempenho sociopolítico.

O quantitativo e a distribuição das instituições em diferentes regiões brasileiras, indicam a importância do tema para a pesquisa em educação no

Brasil, além de apontarem a relevância da participação social na gestão da política educacional.

Com a temática educação e desenvolvimento territorial/local foram sete ocorrências, sendo três teses e quatro dissertações entre 2010 e 2018.

Quadro 4- Teses e dissertações com a temática educação e desenvolvimento

AUTOR/ ANO/	INSTITUIÇÃO / TIPO	TÍTULO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
URZÊDA (2010)	UnB Dissertação	A Fundação Banco do Brasil e o Programa de Desenvolvimento Territorial Integrado e Sustentável do Território dos Cocais, no Piauí: articulações institucionais e educação	Território dos Cocais, PI
SALGADO (2010)	UnB Dissertação	A prática educativa e o desenvolvimento territorial: um estudo de caso no município de Chapada Gaúcha, MG	Chapada Gaúcha, MG
BELONI (2014)	Unicentro PR Dissertação	Descentralização territorial da educação profissional e tecnológica no Paraná: determinante de desenvolvimento local?	Paraná
MORAIS (2015)	UNESP Tese	A importância da educação profissional na modalidade de educação a distância para o desenvolvimento territorial	Piauí
VASCONCELOS (2016)	UFBA Dissertação	Educação integrada ao desenvolvimento local: possibilidades e desafios para a gestão municipal	Eusébio - CE Xaperé (Fictício) BA
NASCIMENTO (2018)	UFBA Tese	A expansão da educação superior como estratégia de desenvolvimento territorial: o caso da Universidade Federal do Cariri	Microrregião Cariri CE
FRANÇA (2018)	Univ. Reg. de Blume- nau Tese	Desenvolvimento territorial e pactos políticos: o caso do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) em Santa Catarina de 2003 a 2015	Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela Autora em consulta ao portal BDTD

Quanto ao resultado dessas pesquisas, é importante considerá-los para o desenvolvimento desse trabalho. Urzêda (2010) indica que o projeto BB Educar, apesar dos resultados positivos, foram detectadas algumas limitações

de ordem estrutural, no que diz respeito à disponibilidade espaços adequados para implementação dos núcleos de alfabetização. Entretanto, existem indicativos de que as ações desenvolvidas pelo projeto poderão fomentar a elevação dos níveis de empoderamento da comunidade e, conseqüentemente, favorecer o processo de desenvolvimento sustentável e integrado na região.

A pesquisa de Salgado (2010) afirma que propostas de desenvolvimento territorial existentes na região pesquisada são dúbias, vinculando o município a territórios distintos, nem sempre compatíveis com a identidade da população; e suas atividades encontram-se desconectas e pouco reconhecidas pela população. As escolas possuem necessidades básicas com pouco diálogo existente entre seus profissionais e com a inexistência de parcerias contínuas com a comunidade e demais instituições. Outro agravante é que a comunidade é majoritariamente desprovida de bases materiais e informacionais.

Estes fatores dificultam seriamente a participação da população nos projetos propostos, bem como à estruturação e continuidade destes enquanto novas propostas de desenvolvimento. Todavia, caracteres como o rico contexto socioambiental, a capacidade organizativa da população, o apoio político e a sensibilização territorial já existente, contribuem significativamente para mudanças de fato com qualidade e equidade socioambiental. Para tanto, sugere-se a revisão e reestruturação dos pontos críticos [...] tendo a escola como elo imprescindível, enquanto gestora e fomentadora de parcerias para a capacidade humana em modificar seu espaço-tempo e (re) criar sua realidade sócio-comunitária. (SALGADO, 2010, p. 7)

Beloni (2014) verifica que o afunilamento das políticas educacionais rumo à espacialização das universidades federais via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, faz da UTFPR precedente no processo, justificando a necessidade da análise das diferentes repercussões na implementação das unidades descentralizadas em cidades do interior do Paraná, especialmente enquanto vetor de desenvolvimento local/regional, diversificação econômica e empregabilidade.

Morais (2015) constata que para a educação atingir sua finalidade com qualidade e com o propósito de desenvolvimento devem ser levados em consideração indicadores e variáveis, tais como: a) questões socioeconômicas e culturais dos atores sociais envolvidos; b) gestão pública e organização de políticas de fomento a educação; c) profissionalização e empregabilidade e d)

finalidade social. A pesquisa realizada pelo autor demonstrou que há muito a melhorar na estruturação dos cursos ofertados no que tange a laboratórios, visitas técnicas, material didático e melhor entrosamento dos atores do processo ensino aprendizagem, bem como um estudo mais aprofundado para que se possa escolher os cursos que melhor atendam as demandas territoriais.

Vasconcelos (2016) se propôs a indicar caminhos possíveis, aos gestores de municípios de pequeno porte, para integrar educação básica ao desenvolvimento local. Assim, produziu um documento, Tecnologia de Gestão Social – TGS, que reúne estratégias para implantação e implementação da Educação Integrada ao Desenvolvimento Local – EIDL direcionada aos gestores municipais que desejam impulsionar o desenvolvimento e acreditam que a educação é uma ferramenta de transformação social.

Nascimento (2018) ao analisar como se efetivou a criação da Universidade Federal do Cariri como uma estratégia de desenvolvimento territorial para o sul do Ceará, revela em sua tese como os processos sociocêntricos podem ser importantes para a implementação de políticas públicas mais regionalizadas e melhor integradas às necessidades locais. Como sugestões de ampliação do estudo indica que universidades congêneres à Universidade Federal do Cariri podem ser analisadas a partir do enfoque dado no que tange às negociações, participação e interesses no processo de criação dessas instituições.

Acerca das pesquisas desenvolvidas no estado da Bahia sobre os Conselhos Municipais de Educação, Cunha et al (2013) fazem um levantamento que localiza estudos sobre CMEs de quinze municípios baianos. Segue o quadro-síntese apresentado pela autora, cujos dados são relevantes para essa pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização dos estudos consultados sobre CMEs do Estado da Bahia - 1996-2010

AUTOR	TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
MEIRA, 1998	Dissertação de Mestrado	Analisar a atuação do CME para o efetivo cumprimento do direito à educação escolar.	Camaçari, Catu, Feira de Santana, Guanambi, Paripiranga, Salvador, Serrinha, Simões Filho, Vitória da Conquista
MEIRA, 1998	Periódico		
MEIRA, 1998	Livro		
MEIRA, 1998	Periódico		

AUTOR	TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
TRABUCO, 2006	Dissertação de Mestrado	Investigar o processo de democratização das relações de poder no interior da gestão da educação e da escola, a partir da municipalização e da descentralização dos recursos no município de Itaberaba/BA entre 2001 e 2004.	Itaberaba
RAIC, 2009	Artigo	Analisar o regime de colaboração entre sistemas municipais de ensino no município de Jequié, tendo em vista a construção de um sistema articulado nacional.	Jequié
LIMA, RAIC, SANTOS, 2009	Relato de Experiência	Relatar a experiência sobre a participação dos conselheiros no Conselho Municipal de Educação de Jequié/BA entre 2006 e 2008.	Jequié
NASCIMENTO, 2007	Dissertação	Analisar a participação dos conselheiros do CME no âmbito do sistema municipal de ensino de Santaluz, no período de 2002 a 2006.	Santa Luz
FURTADO, 2010	Dissertação	Analisar a integração dos órgãos que compõem a educação no município de Barreiras, tendo em vista a organização de seu sistema de ensino.	Barreiras
COELHO, 2006	Dissertação	Analisar a participação dos movimentos sociais nos conselhos de educação dos municípios de Pintadas e Valente e sua interferência na gestão democrática.	Pintadas/Valente
ROCHA, 2001	Dissertação	Estudar a participação da sociedade civil nos CMEs da Bahia tendo em vista a construção de formas democráticas de gestão.	Catu, Paripiranga, Salvador e Vitória da Conquista

Fonte: Cunha et al (2013)

Atualizando o Quadro 5, foram localizados três trabalhos sobre Conselhos Municipais de Educação: o trabalho de Longo (2015), Castro (2016) e Carvalho (2019).

Quadro 6 – Caracterização dos estudos consultados sobre CMEs do Estado da Bahia

AUTOR	TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	MUNICÍPIO / TERRITÓRIO ESTUDADO
LONGO, 2015	Dissertação UESC	Analisar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Aurelino Leal/BA.	Aurelino Leal
CASTRO, 2016	Tese UFBA	Compreender os princípios e concepções presentes nos textos oficiais que regulamentam a criação e organização do CME de Feira de Santana	Feira de Santana
CARVALHO, 2019	Dissertação UNEB	Analisar a atuação do CME de Teixeira de Freitas BA e sua relação com o desenvolvimento do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia	Teixeira de Freitas

Fonte: Elaborado pela autora

Como observam Cunha et. al. (2013), apesar da Bahia ser constituída por 417 municípios, apenas 15 e, no momento, 18, dispõem de estudos sistematizados acerca dos respectivos Conselhos Municipais de Educação. Tal fato desvela um cenário pouco investigado, no que diz respeito à participação social nos CMEs, e enseja um investimento maior das pesquisas acadêmicas quanto à temática sobremodo relevante para o desenvolvimento da educação municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento sobre as pesquisas com a temática Conselho Municipal de Educação e o desenvolvimento territorial indicou a frequência daquelas que exploram isoladamente cada temática, analisando principalmente a efetividade da participação social nos diversos conselhos gestores de políticas públicas. Tanto no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UNEB, quanto de outros programas, as pesquisas acerca de desenvolvimento territorial estiveram presentes nos últimos dez anos, tendo em vista as políticas de desenvolvimento territorial no país e, particularmente, no Estado da Bahia.

Por esse levantamento de produções acadêmicas, observa-se que a temática dos Conselhos Municipais de Educação ainda é passível de exploração. A ausência da dimensão territorial nas pesquisas sobre o Conselho Municipal de Educação, que confere maior abrangência à abordagem da participação social, indica uma lacuna que outras pesquisas podem preencher. Os resultados apontam que a produção científica que discute a atuação do CME atrelada ao desenvolvimento territorial, ainda é incipiente. Dessa forma cabe ampliar o rol de pesquisas que analisem a repercussão da atuação do CME e da educação no desenvolvimento territorial.

Portanto, discutir educação e desenvolvimento territorial, pressupõe pensar numa perspectiva de totalidade, na qual os nexos entre esse binômio vão construindo as bases para uma nova sociabilidade, assentada nos princípios da inclusão social, participação e sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 15 set. 2018.

BRASIL. Decreto n. 8.243 de 23 de maio de 2014. Institui a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Seção 1 – Extra, Edição 70-A, p. 5. 11 abr. 2019.

CARVALHO, Cecília Maria Mourão. **Educação e Desenvolvimento Territorial**: uma análise da atuação do Conselho Municipal de Educação de Teixeira de Freitas BA. Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

CENTRO DO DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/>. Acesso em 15 set. 2018.

CUNHA, Maria Couto et. al. CMEs no estado da Bahia: os desafios para a compreensão do alcance das práticas democráticas na educação municipal. In: SOUZA, Donaldo Bello (org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 77-94.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares. Educação e Desenvolvimento: planejamento de ações governamentais e novos modos de regulação social. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas e práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 73-98

LINHAS DE PESQUISA. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduc. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <https://portal.uneb.br/ppgeduc/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; MACHADO, Célia Tanajura; SANTOS, Aline de Oliveira Costa (orgs.) **Educação profissional, território e sustentabilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

A REPRESENTAÇÃO D'A BELA E A FERA EM CINQUENTA TONS DE CINZA: UM ESTUDO COMPARADO DAS ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA

LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA

Doutorando em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), leandro_almeida_15@hotmail.com.

VALÉRIA ANDRADE

Pós-Doutora em Estudos sobre a Utopia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (U. Porto – Portugal), val.andradepb@gmail.com.

*O amor verdadeiro é a magia mais poderosa,
capaz de destruir qualquer maldição.*

Era uma vez / Once Upon A Time

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de um estudo comparado entre a adaptação fílmica em animação do clássico conto de fadas *d'A Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*, 1991) e a versão cinematográfica do romance *Cinquenta Tons de Cinza* (*Fifty Shades of Gray*, 2015). O primeiro é uma adaptação para o cinema de um conto belo e feroz criado pela escritora francesa Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont, em 1740. O segundo, uma adaptação para o cinema do romance erótico que faz parte do volume um da trilogia *Cinquenta Tons de Cinza*, criada pela escritora americana Erika Leonard James. O estudo propõe-se a elucidar a tendência da representação *d'A Bela e a Fera* presente nos romances contemporâneos enquanto performance na caracterização das personagens protagonistas. Por meio de uma apreciação crítica das obras, reúne-se um conjunto de referências ao clássico infantil presentes no filme erótico, sobre as quais não há indícios de que tenham sido dispostas de maneira proposital nos enquadramentos de cenas. No entanto, de maneira hipoteticamente involuntária estão presentes, constituindo-se enquanto curiosidade e elemento intrigante para os apreciadores/fãs de ambas as adaptações. O estudo conclui(u) que essas referências observadas nas obras leva(ra)m os leitores/espectadores de literatura/cinema a ampliar suas visões do romance/filme, proporcionando uma experiência de recepção estética mais significativa, isto é, agregando diálogos intertextuais, intermediáticos e interculturais. Entre as referências bibliográficas deste ensaio estão os autores René Wellek (1994), Patrice Pavis (2008) e Linda Hutcheon (2013).

Palavras-chave: Crítica de cinema, Literatura e cinema, Conto de fadas, Literatura erótica, Estudos comparados.

INTRODUÇÃO

Por meio da apreciação de dois filmes, tem-se a finalidade de apresentar os resultados de um estudo comparado entre duas histórias adaptadas: a adaptação cinematográfica em animação do clássico conto d'A *Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*, 1991), e a adaptação cinematográfica de *Cinquenta Tons de Cinza* (*Fifty Shades of Gray*, 2015). A primeira é uma transposição para o cinema de um conto belo e feroz criado pela escritora francesa Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont, em 1740. A segunda, uma transposição para o cinema do romance erótico que faz parte do volume um da trilogia *Cinquenta Tons*, criada pela escritora americana Erika Leonard James. É importante frisar que esse estudo não busca investigar os modos de ser mulher e ser homem, assim como a maioria dos estudos sobre essas duas obras isoladamente se concentram. Fica evidente que em ambas as narrativas podem ser observadas a coisificação da mulher e o machismo frente à normatização do ser feminino e do ser masculino no âmbito da representação histórica da hegemonia patriarcal. A despeito disso, espera-se que o leitor compreenda que as duas narrativas, mesmo tensionadas por estas questões de gênero, se bem interpretadas na íntegra, poderão levá-lo a uma reflexão em relação ao rompimento com essas estruturas ideológicas. Fica evidente que os conflitos de gênero presentes em ambas as narrativas são vencidos pelo poder transformador da paixão amorosa, representada nos finais felizes das histórias, levando-nos a compreender que a normatização e maldição dos papéis de dominadores e submissas são destruídos pelo poder do amor verdadeiro que, como se enfatiza nas narrativas de contos de fadas, é a magia mais poderosa, capaz de destruir qualquer maldição.

Por meio de uma apreciação crítica e analítica das obras cinematográficas adaptadas e das obras originais, inspiradas pelo pensamento de Robert Stam (2006), o ensaio objetivou reunir um conjunto de evidências para defender a proposição de uma representação d'A *Bela e a Fera* presente no filme erótico – *Cinquenta Tons de Cinza* –, sendo também uma tendência presente não só nos romances eróticos, em especial de E. L. James, mas se constitui enquanto uma tendência nos romances contemporâneos. Esta representação decorre da interpretação das personalidades dos personagens em que se observam características psicológicas e físicas em suas semelhanças e dessemelhanças, além de atitudes, valores éticos e morais que podem ser comparados. Além disso, por meio da observação e análise das referências

mimetizadas nos enquadramentos de cenas, se percebe a aproximação entre os filmes. Não há indícios de que as semelhanças tenham sido dispostas propositalmente, mas são, portanto, curiosidades e elementos intrigantes para os fãs de ambas as adaptações. O estudo comparado a partir da perspectiva de René Wellek (1994) das características das personagens, bem como das suas personalidades e das referências de cenas, fundamentam a proposição de uma representação de ordem performativa, cuja compreensão pode levar o leitor/espectador de literatura/cinema a ampliar sua visão do romance/filme, proporcionando uma experiência de recepção estética mais significativa, isto é, que agregue diálogos entre obras cinematográficas de gêneros distintos, segundo a concepção de Rebello (2012), bem como entre literatura e cinema, tais como se empreende em Diniz (1999), por meio de processos de adaptação intermidiáticos, como postula Hutcheon (2013) e interculturais, como na acepção de Pavis (2008).

A BELA E A FERA: UM FILME EM ANIMAÇÃO PARA CRIANÇAS

Não há como negar a importância que os contos de fadas clássicos têm para a formação do imaginário das crianças, porquanto nessa fase de suas vidas estão predispostas a adquirir ensinamentos de natureza ético-moral e replicar padrões de comportamentos a partir de estímulos imagéticos e de narrativas de caráter instrucional. Os contos de fadas vêm sendo objeto de estudos de diversos autores, entre eles, Schneider e Torossian (2009), os quais definem que tais contos se caracterizam como uma narrativa cujos personagens heróis ou heroínas enfrentam grandes desafios para, no final, triunfar sobre o mal. Assim, permeados por magias e encantamentos, animais falantes, fadas madrinhas, reis e rainhas, ogros, lobos e bruxas personificam o bem e o mal. Por sua vez, a autora Ninfa Parreiras (2009) afirma que os contos de fadas são narrativas estruturadas como um sonho, visto que há uma linguagem condensada, carregada de simbolismos, onde cada personagem e cada tema nos remete a outras questões, porquanto representam valores universais e atemporais. Desse modo, portanto, a partir do contato com essas histórias, as crianças projetam suas próprias vidas nas figuras de príncipes e princesas, heróis e heroínas, cavaleiros, guerreiras e guerreiros etc. De maneira inventiva, passam a incorporar performativamente as habilidades dos personagens, experimentando universos ficcionais criados pela sua imaginação.

É sabido que desde a infância o ser humano tem a capacidade imaginativa de criar fantasias sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse processo simbólico de aprendizagem experimental e construtor dos sentidos do mundo faz parte do período de maturação e desenvolvimento da personalidade da criança nos seus primeiros anos. No decorrer deste percurso, atravessando a fase da juventude, muitas crianças abandonam as fantasias e esse processo de representação simbólica torna-se algo a ser desenvolvido, anos mais tarde, através de componentes sistematicamente formalizados no âmbito educacional, visto que se torna indispensável na formação humana. Além disso, ainda há a oferta da cultura de massa e do entretenimento na propagação e estímulo à fantasia e ficção por meio das mídias, na propagação massiva de produtos e artefatos estéticos, a exemplo do cinema, teatro, músicas, jogos, livros etc., que também colaboram na satisfação dessa necessidade por fabulação/ficção, que é inerente ao ser humano, pelo que o crítico brasileiro Antonio Candido (2011), no âmbito da literatura, toma-a por direito básico e universal, concebida em sua dimensão de bem incompressível, ou seja, de que ninguém pode ser privado.

Desde os irmãos Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen, entre outros escritores e (re)contadores de lendas, que a partir do século XVII houve notável interesse em adaptar histórias lendárias e mitológicas da oralidade e tradição popular europeia para o público infantil. Não é por acaso que até hoje temos o contato com histórias tais como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve etc. Essas histórias, em sua maioria foram compartilhadas pela tradição oral. Em suas versões “originais” não poderiam ser contadas a uma criança, por conter descrições macabras e sanguinárias, o que não é saudável para o imaginário infantil. Desse modo, os adaptadores resignificaram as histórias, tornando-as adequadas para serem ouvidas pelas crianças, sobretudo adicionando elementos fantásticos, tais como magia, fadas, bruxas, príncipes encantados, duendes, monstros e heróis. Sendo assim, contadores de histórias são adaptadores, pois contam histórias a seu próprio modo, tornam as ideias concretas ou reais, fazem seleções que não apenas simplificam, mas também ampliam e vão além, pois são tomadas de outros lugares e não são inteiramente inventadas (HUTCHEON, 2013).

Portanto, os estudos sobre a ubiquidade do fenômeno da adaptação vêm ganhando proporções imponentes e espaço de destaque no âmbito das pesquisas na área de Letras, Cinema e outras artes no contexto acadêmico, principalmente no campo de pesquisa dos estudos comparados (CORTSIUS,

1994). Entre tantos autores, Linda Hutcheon (2013) afirma que a adaptação, definida enquanto produto e processo, pode ser concebida como um trabalho que vem em segundo lugar, mas sem ser secundário. Adaptar, portanto, é um ato criativo e interpretativo seguido da apropriação da obra inicial. Valendo-se de mecanismos de intermedialidade e interculturalidade no processo de transcodificação, a adaptação transita por fronteiras múltiplas. A autora é tomada como referência na compreensão das relações dialógicas que se estabelecem a partir da literatura com outras linguagens (cinema, ópera, videogame, música etc.). De forma categórica, defende que a adaptação é um processo criativo e, sendo assim, compreende que uma obra adaptada é uma recriação independente e autônoma frente à obra tomada como fonte, mesmo que com ela estabeleça linhas de continuidade. Essa defesa contradiz a avaliação cultural negativa frente às adaptações, as quais são vistas como se fossem secundárias, no sentido de serem derivadas e inferiores. Sendo uma fábrica de adaptação de histórias, a *Walt Disney Animation Studios* se consagrou mundialmente. Hoje, conhecida como Disney, é uma companhia multinacional estadunidense de mídia de massa sediada no *Walt Disney Studios*, em Burbank, na Califórnia. Foi fundada em 16 de outubro de 1923, por Walt Disney e Roy Oliver e estabeleceu-se como pioneira na indústria de animação, chegando a diversificar seus produtos para filmes em *live-action*, redes de televisão e parques temáticos. Portanto, ficou conhecida por conta das inúmeras adaptações de contos de fadas e histórias fantásticas, a exemplo de *A Bela e a Fera*, sobre cuja obra tratamos a seguir.

A trama do filme *A Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*, 1991) se concentra na história de um príncipe arrogante e orgulhoso que vivia em um enorme e reluzente castelo, em um país distante. Embora tivesse tudo o que quisesse, o príncipe era mimado, egoísta e grosseiro. Aconteceu que, em uma noite de inverno, veio uma senhora humilde à porta do castelo oferecer ao príncipe uma rosa em troca de abrigo por uma noite a fim de escapar de uma tempestade. Repugnado e enojado com tamanha fealdade e desleixo nas vestimentas da senhora, o príncipe recusa a oferta e expulsa aos gritos a mulher. Na tentativa de lhe pregar um sermão, a velha o aconselhou a não se deixar enganar pelas aparências, porquanto a beleza está no interior das pessoas, e não no exterior. No mesmo momento, a velha de aparência calamitosa se revela uma poderosa feiticeira, cuja visão causa medo ao príncipe, o qual tenta se desculpar. Mas era tarde demais, uma vez que a feiticeira compreendeu que não havia amor verdadeiro no coração daquele príncipe egoísta. Como castigo pelo seu erro, ela lança uma maldição sobre

o príncipe transformando-o em uma fera horrenda, além de lançar um feitiço sobre todo o castelo e em todos que lá viviam, tornando-os objetos e móveis. Sendo agora um ser repugnante, a fera se esconde em seu castelo, tendo como única possibilidade de vislumbre da vida exterior um espelho mágico deixado pela feiticeira. A rosa oferecida pela feiticeira era encantada e, portanto, havia sido deixada por ela no castelo, para que florescesse até o vigésimo primeiro ano. Se ele aprendesse a amar verdadeiramente alguém e fosse correspondido na mesma época em que a última pétala caísse, certamente o feitiço seria quebrado. Caso contrário, se não conseguisse encontrar o amor até que caísse a última pétala, estaria sujeito a permanecer amaldiçoada na condição de fera por toda a eternidade.

Bela, por sua vez, é uma garota ansiosa por uma vida de aventuras, diferente da vida que possui em sua aldeia, porquanto é desejosa por uma vida muito mais interessante do que podia ter naquela pequena cidade provinciana de Villeneuve. Sendo uma jovem peculiar, se destaca das outras garotas, por ser uma pensadora, isto é, uma mulher que se dedica à leitura, bem como por ter uma atitude vigorosa de independência, visto que recusa os convites de casamento do guerrilheiro Gaston. Bela quer viver aventuras e viajar para conhecer lugares tais como os que ela visita por meio da leitura. Seu pai, saindo em viagem, lhe promete trazer um rosa como de costume. No entanto, acaba retirando uma rosa do castelo da Fera, quem o aprisiona pelo roubo. Arriscando sua liberdade, a Bela assume o lugar do pai, jurando-lhe que um dia escaparia do castelo. Presa no castelo, a garota passa a conhecer mais sobre a besta e descobre que há bondade no coração da criatura, levando a menina a se interessar por muito mais do que sua aparência.

Sendo assim, *A Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*, 1991) é um filme em animação americano baseado na história do conto escrito no século XVIII pela autora francesa referida acima. Entre os anos 1750 e 1755, a escritora se empenhou em escrever e publicar uma série de antologias de histórias, contos de fadas, ensaios e anedotas, a exemplo de *Le magasin des enfants*, em 1757; *Le magasin des adolescents*, em 1760; *Le magasin des pauvres*, em 1768; e *Le mentor moderne*, em 1770. Essas obras tinham a finalidade instrumental de instruir crianças e jovens de sua época sobre valores morais e éticos para influenciá-las em seu comportamento. Além disso, baseou sua versão de *A Bela e a Fera* numa outra muito mais longa publicada por Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, em 1740. Sua versão resumida, que se tornou parte do cânone do conto de fadas ocidental, exalta a diligência, a abnegação, a bondade, a modéstia e a compaixão como as virtudes fundamentais para

as moças de sua época. Além disso, o filme em análise também se baseia no filme *La Belle et La Bête*, de 1946, dirigido pelo surrealista Jean Cocteau. Sendo um filme franco-luxemburguês, o escritor adaptou o conto homônimo de Jeanne-Marie, escrito na França em 1740. Cocteau teve a ideia de adaptar este livro para o cinema ao assistir à adaptação teatral feita por Alexandre Arnoux, em 1913, na Bélgica. O filme foi apresentado em competição na primeira edição do Festival de Cannes. Sendo assim, *La Belle et la Bête*, de 1946, apresenta um enredo narrativo semelhante ao de *A Bela e a Fera* (1991), com a inclusão de alguns elementos extras. A narrativa inicia com a história de um comerciante que vive com seu filho Ludovic (Michel Auclair) e com suas três filhas. Duas delas, Felicie (Mila Paréli) e Adelaide (Nane Germon) são malvadas e pretensiosas, visto que se aproveitam da irmã Bela (Josette Day), fazendo-a de empregada. Porém, um dia o comerciante, perdido na floresta, encontra um castelo e pega uma rosa do seu jardim para levar para Bela. Mas o dono do castelo, um ser meio humano e meio fera, captura o comerciante e o condena à morte, a não ser que uma das filhas dele o substitua na prisão. Bela se sacrifica pelo pai e vai ao castelo, onde descobre que a fera não é tão selvagem e desumana como aparenta.

Anote-se que *A Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*, 1991) é uma adaptação cinematográfica em animação que se enquadra nos gêneros musical e fantasia romântica. O filme foi produzido pela *Walt Disney Feature Animation*, com distribuição pela *Walt Disney Pictures*. Tendo sido um sucesso de bilheteria, arrecadou US\$ 425.000.000 no mundo todo. Foi bem recebido pelo público e pela crítica, a ponto de ganhar o Globo de Ouro de Melhor Filme - Musical ou Comédia, e tornou-se o primeiro filme de animação a ser indicado para o Oscar de Melhor Filme. Também ganhou o Oscar de Melhor Trilha Sonora Original e Melhor Canção Original por sua canção-título. No ano de 2002, o filme foi indicado para preservação no *National Film Registry* pela Biblioteca do Congresso. Por volta de abril de 1994, tornou-se o primeiro filme de animação da Disney adaptado para um musical da Broadway. Após 26 anos de sucesso da animação, um remake em *live-action* de mesmo nome foi lançado em 2017.

Segundo a crítica publicada pelo site especializado em resenha de obras cinematográficas *Adoro Cinema*¹, o *remake* faz jus ao filme original, em termos de referências, bem como é original por trazer elementos inéditos e se

1 Cf. Adoro Cinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-228322/criticas-adorocinema/>. Acessado em: 28 de maio de 2020.

tratar de uma obra autônoma. Mas, mesmo assim, o *live-action* não consegue chegar ao nível da animação. Desse modo, a crítica ainda elucida que *A Bela e a Fera* (2017) de imediato salta aos olhos graças ao requinte na direção de arte e figurinos. Se por um lado há o nítido esforço em recriar a ambientação do filme de 1991, por outro, o diretor Bill Condon e sua equipe entregam situações inéditas, que exigiram uma boa dose de criatividade não apenas na criação, mas também para adequá-las à narrativa clássica sem que houvesse perdas ou certo desnível. Afinal de contas, são 45 minutos de cenas extras em relação à animação, uma quantidade considerável. Assim como destacou o site de crítica cinematográfica, por mais que a versão *live-action* não tenha conseguido atingir resultados semelhantes à excelência da animação, dá a oportunidade ao espectador de voltar no tempo e se maravilhar com essa bela e feroz história nas salas do cinema. Mais do que isso, a versão *live-action* se afirmou enquanto adaptação, dialogando e se distanciando do filme original, por meio das lindas canções da animação, na elaboração da ambientação, no figurino dos personagens e também no enredo.

Após o lançamento deste remake do filme, no mesmo ano foi lançado uma obra romanesca da versão fílmica de *A Bela e a Fera* (2017), adaptada por Elizabeth Rudnick, publicada pela editora *Universo dos Livros*. Elizabeth Rudnick é autora de mais de trinta livros, incluindo os romances *Tweet Herat*, em 2010; bem como *Pete's Dragon: The Lost Years*, em 2016; e o *best-seller* juvenil homônimo *Cinderella*, em 2015, baseado no *live-action*. Essa edição produzida a partir do filme foi uma obra bem apreciada pelos fãs, principalmente pelo projeto gráfico que fez jus à qualidade do filme. O livro tem excelente qualidade de matéria prima, com capa colorida e letras em alto relevo. Além disso, as 208 páginas são em tom amarelado, o que ajuda a diminuir o cansaço na leitura, e que é um fetiche da maioria dos leitores. Infere-se, com tudo isto, que essa edição contribui para a ampliação da construção dos significados da obra cinematográfica, ajudando o espectador de cinema a observar detalhes minuciosos e ampliar sua visão da obra como um todo, além de contribuir concernente ao entendimento sobre os diálogos intermediários entre literatura e cinema, ajudando no processo de formação de leitores/espectadores.

CINQUENTA TONS DE CINZA: UM FILME ERÓTICO

Além dessas histórias adaptadas, há outro tipo específico de história que não se deve contar para as crianças, porquanto tratam de práticas que

exigem delas maturidade e experiência para que sejam melhores compreendidas. Essas são, portanto, as histórias eróticas, isto é, histórias românticas e amorosas que têm o elemento da vivência da sexualidade de maneira recorrente durante a narrativa. Essas narrativas descrevem momentos íntimos entre casais amorosos em suas atividades sexuais, ressaltando detalhes do ato sexual como elemento constitutivo do enredo, sobretudo instigando no leitor/espectador o desejo e o prazer pelas histórias. Nesse sentido, as histórias eróticas influenciam os adultos em diversos aspectos, seja pedagógico, isto é, no objetivo de aprenderem para uma melhoria de suas performances sexuais, seja para alimentar suas fantasias em relação ao ato sexual. É possível afirmar que as representações do sexo e das paixões do corpo fazem parte do fenômeno do erotismo, o qual tem sido tema de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento com ênfase a partir do final do século XX. A temática do sexo, portanto, vem ganhando espaço na contemporaneidade, pelo que vem conquistando diferentes espaços, isto é, abrindo discursos nas artes, na política, religião etc. Sabe-se que a temática sobre o sexo ainda é um tabu em determinados contextos socioculturais, mas com o passar do tempo essas barreiras vêm sendo quebradas, visto que as questões sobre sexualidades vêm obtendo espaço de discussão principalmente no âmbito educacional e acadêmico, pelo que é um elemento presente na vida cotidiana das pessoas e, por isso, também é representado na literatura, cinema e outras artes.

Nesse sentido, é possível visualizar caminhos de interligação entre a paixão erótica e a fabulação para então se construir um melhor entendimento sobre ficção erótica. Isso nos leva a pensar que se a fantasia é um elemento básico da literatura, então a ficção erótica passa a ocupar lugar de evidência no reconhecimento da capacidade que a literatura tem de representar essa prática. Sendo assim, Bataille (1987) concebe que a essência do erotismo é a transgressão por excelência, dado que ele é resultado da atividade sexual humana enquanto prazer e, ao mesmo tempo, consciência do interdito. O autor elucida que o erotismo é a chave para desvendar o aspecto mais fundamental e determinante da natureza humana, ou seja, aquele ponto em que o homem é ao mesmo tempo social e animal, humano e inumano, além de si mesmo. Para tanto, o gênero literário que utiliza o erotismo tem, entre outras finalidades, despertar ou instruir o leitor sobre as práticas sexuais.

Também é importante frisar a diferença entre o erotismo e a pornografia, pois o primeiro se vale das características do amor *Eros*, isto é, da

paixão carnal, a que acontece entre um casal de namorados na sua relação afetiva e corpórea. Sendo assim, a literatura, o cinema e outras expressões artísticas que possuem uma narrativa de cunho erótico se baseiam no amor e nas suas inspirações, enquanto que a narrativa pornográfica tem um apelo totalmente sexual e explícito. Em outras palavras, a pornografia se encontra na esfera do obsceno e da orgia, isto é, de uma experimentação da prática sexual que foge de um ideal romântico e amoroso, tornando-se um produto para o consumo hedonista e efêmero.

Sabe-se que alguns gêneros literários são acometidos por preconceitos, justamente por não serem bem recebidos pelo público leitor/receptor e pela crítica especializada. A literatura erótica, portanto, é um exemplo de gênero literário que enfrenta dificuldades para se popularizar no universo literário mundial. Uma maneira prática de se testificar e refletir sobre a escassez de obras desse gênero é visitando uma livraria física ou virtual. Provavelmente não haverá muitos livros dessa categoria disponíveis nas prateleiras ou no estoque, uma vez que não são vendáveis, isto é, não há uma significativa procura por obras dessa categoria, pois ainda existem tabus socioculturais impregnados no imaginário social, religioso e cultural, inclusive dos leitores. De mesmo modo, em relação ao cinema, uma vez que se pode observar nos cartazes de lançamento, em sua maioria, filmes de aventura, ação, terror, drama, suspense etc., sendo escassos os filmes eróticos. Esse contexto ainda se torna mais curioso quando se trata da figura feminina no campo de produção de obras nesse seguimento, visto que a autoria feminina, desde séculos atrás, vem sendo alvo de críticas em relação à produção de literatura e outras artes de cunho erótico. No senso comum a figura feminina geralmente não é associada ao interesse por sexo, pois culturalmente a figura masculina está mais associada, devido ao fato de vivermos em uma sociedade patriarcal em que o homem pode assumir posturas transgressoras e audaciosas, mas a mulher deve ser passiva e recatada, tendo historicamente a vivência da sua sexualidade restrita à reprodução biológica.

Além disso, Borges (2013) elucida sobre a presença do erotismo na ficção brasileira, particularmente na escrita de autoria feminina brasileira, cunhada por autoras como Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young. Sabe-se que para o caso de uma produção artística de cunho erótico de autoria masculina a crítica tem uma intensidade diferente da crítica às mulheres que atuam nesse seguimento, uma vez que, pelo fato de serem mulheres, sofrem preconceito e são desvalorizadas. Historicamente, sempre foi pregado que a escrita de autoria feminina “deveria” se restringir a livros

de cozinha, manuais pedagógicos, contos recreativos ou morais e poemas (PERROT, 2001). Além disso, é curioso que, atualmente, a maioria das obras de cunho erótico lançadas no Brasil são de autoria estrangeira, principalmente americana. Um exemplo disso é a escritora e romântica (conforme a própria se declara) E. L. James, com sua trilogia romanesca e cinematográfica *Cinquenta Tons*, traduzidas para língua portuguesa e endereçadas para os brasileiros: *Cinquenta Tons de Cinza*, *Cinquenta Tons Mais Escuros* e *Cinquenta Tons de Liberdade*, dos quais o primeiro será apresentado a seguir.

O filme *Cinquenta Tons de Cinza* (*Fifty Shades of Gray*, 2015) retrata a história de Anastasia Steele (Dakota Johnson), uma garota de 21 anos, romântica e virgem, estudante de literatura inglesa. Ana, como também pode ser chamada, está prestes a se formar na faculdade e possui um emprego provisório em uma loja de utensílios variados para conseguir manter as despesas da faculdade e do apartamento. Sobre sua personalidade, Ana é uma garota tímida, com autoestima baixa, a ponto de achar que nenhum rapaz realmente interessante poderia gostar dela. Fazendo um favor para sua amiga Kate (Katherine Kavanagh), com quem divide o apartamento e está doente no dia de sua entrevista para o jornal da faculdade, Ana faz, depois de muitos pedidos da amiga, a gentileza de realizar a entrevista no lugar de Kate, em Seattle. Sem saber dos pormenores da entrevista, Ana não tinha conhecimento sobre quem ela iria entrevistar e, ao chegar ao local, adentra no escritório do magnata Christian Grey (Jamie Dornan), de 28 nos. Logo ela percebe que se tratava de um bilionário charmoso e intimidador, levando a garota ao desconforto devido à sua timidez, pelo que também se sente atraída, principalmente pelo seu olhar enigmático. Anastasia, mesmo com seus modos desajeitados devido ao nervosismo, consegue realizar parte da entrevista, visto que não conseguiu lhe fazer todas as perguntas roteirizadas por Kate, pois aquele encontro a desconcertara. Suas perguntas fogem do roteiro e, julgando serem suficientes para a matéria, portanto, ela sai do escritório, excitada e apaixonada pelo galã, por mais que queira negar isso para si mesma e para sua amiga. Portanto, aquele encontro não foi o último, pois Ana e Christian ainda se encontram “por acaso” no trabalho de Anastasia, na sessão de fotos destinadas para o jornal de Kate e até mesmo na formatura, pelo que o Sr. Grey fora convidado para ser o orador. Estando evidentemente interessado, Christian resolve expor detalhes do seu estilo de vida, sobretudo confessando sua atração por Ana e apresentando a proposta de um acordo de dominação e submissão sexual. Ana se surpreende, porquanto aquele estilo de relacionamento fugia dos padrões normais, visto

que incluía práticas de sadismo e masoquismo. Esse relacionamento se torna um desafio para Ana e para Christian, fazendo com que mude suas vidas para sempre.

Desse modo, *Cinquenta tons de cinza* (*Fifty Shades of Gray*, 2015) é um filme erótico americano baseado no *best-seller* e livro homônimo, com a direção de Sam Taylor-Johnson, e roteiro de Kelly Marcel. A adaptação para o cinema estreou no 65º Festival Internacional de Berlim, em 11 de fevereiro de 2015, e teve um grande lançamento nos cinemas estadunidenses em 13 de fevereiro de 2015, pela *Universal Pictures*. Arrecadando mais de 571 milhões de dólares, o filme foi um sucesso de bilheteria, mesmo ainda sendo alvo de críticas negativas. Após vinte e cinco anos trabalhando como executiva de TV, E. L. James decidiu realizar seu sonho de infância de escrever histórias pelas quais os leitores se apaixonassem. Com o sonho realizado, veio o sucesso resultado do romance *Cinquenta Tons de Cinza*, em 2011, seguidos de *Cinquenta Tons Mais Escuros*, em 2012, e *Cinquenta Tons de Liberdade*, em 2012, que compõem a trilogia erótica que vendeu mais de 150 milhões de exemplares e traduzidos para 52 idiomas. No auge do sucesso, em 2012 a autora ainda foi eleita uma das pessoas mais influentes do mundo pela revista *Time* e a personalidade do ano pela *Publishers Weekly*. Em 2015, publicou o *best-seller* *Grey e*, em 2017, outro título que figurou nas listas de mais vendidos, *Mais Escuro*. O sucesso dos livros de E. L. James é apontado como o responsável por gerar uma nova onda de interesse por romances eróticos². Mesmo a trilogia sendo um sucesso mundial e referência no gênero de romance erótico, ainda é alvo de preconceito no universo literário (e cinematográfico). Sabedora desse desafio e apaixonada pelo que escreve, a autora é responsável por dar visibilidade à produção romanesca contemporânea de cunho erótico, consagrando-se como uma referência mundial.

-
- 2 Depois de todo o sucesso com os livros e por ter três de suas obras transformadas em filmes de sucesso, E. L. James publica *Mister* (2019), seu novo romance erótico. A história retrata Maxim Trevelyan, um inglês, bonito e rico, que nunca precisou trabalhar e quase nunca dorme sozinho, pois é um conquistador de mulheres. No entanto, essa vida fácil muda quando uma tragédia acontece com seu irmão “Kit”, fazendo com que Maxim herde um título de nobreza, as propriedades da família e toda a responsabilidade que vem com isso. Certamente é uma responsabilidade para a qual ele não está preparado, e que agora deve se esforçar para desempenhar. Além disso, Maxim ainda precisa lutar contra a atração pela sedutora e misteriosa Alessia Demanchi, sua empregada. A história é ambientada em lugares com cenários deslumbrantes, a exemplo de Londres, passando pelo cenário rural da Cornualha, até a sombria e ameaçadora beleza dos Balcãs.

A REPRESENTAÇÃO D'A BELA E A FERA EM CINQUENTA TONS DE CINZA

Histórias sobre mocinhas bonitas e ingênuas que se apaixonam por homens charmosos e perigosos já não são novidade no universo da literatura, muito menos do cinema. É bastante comum encontrarmos nos romances (românticos, históricos, modernistas, de mistério, terror etc.), protagonistas com características semelhantes às do clássico conto infantil, *A Bela e a Fera*. No cinema, por sua vez, essas mesmas características são recorrentes nos filmes dos gêneros citados acima destinados a jovens e adultos. A representação d'*A Bela e a Fera* se tornou uma tendência na literatura e no cinema ao longo do tempo, no que diz respeito à representação da paixão amorosa entre casais protagonistas. É possível elucidar que, pelo passar dos séculos, esse conto foi se agregando ao imaginário artístico e cultural das diferentes sociedades no decorrer da história, a ponto de influenciar na produção de sentidos, no que tange às complexidades das relações amorosas. Isso levaria a conceber, a priori, que em um relacionamento amoroso qualquer, sempre haverá um amante com a personificação da Bela, isto é, da mocinha bonita, tímida e sonhadora e, por sua vez, outro com a personificação da Fera, ou seja, com características de dominador, rude e poderoso. Sendo assim, independentemente do gênero, essas personificações são incorporadas pelos amantes em suas relações amorosas e, portanto, são mimetizadas, ou seja, imitadas pelas artes.

De certo, a tendência da personificação da Bela e a Fera presente nas histórias românticas é um elemento recorrente, principalmente nos gêneros de ficção, particularmente nas histórias de lobisomens, vampiros, bruxaria, magia, ficção científica etc. Histórias com esses elementos trazem com mais frequência tais complexidades nos relacionamentos amorosos. A saga de *Diários de um vampiro* (*The Vampire Diaries*), posteriormente adaptada para uma série, da escritora americana Lisa Jane Smith, também retrata essa mesma conjuntura concernente à personificação da Bela e a Fera nos seus protagonistas. O seu romance de terror retrata a vida de Elena Gilbert, quem se envolve amorosamente com os irmãos e vampiros Damon Salvatore e Stefan Salvatore. Os irmãos já tinham um histórico de antigas desavenças geradas pelo amor por uma mesma mulher e vampira, isto é, Katherine Pierce. Portanto, se veem nesse mesmo conflito após centenas de anos, inclusive porque Elena é uma duplicata da antiga paixão dos irmãos Salvatore. Esse romance de terror traz consigo a representação da Bela e a Fera, porquanto

Elena é representada como a mocinha bonita e ingênua, cujo pecado foi se apaixonar por vampiros perigosos.

Outro bom exemplo contemporâneo para ser citado concernente à representação e personificação da Bela e a Fera são os protagonistas da saga *Crepúsculo (Twilight)*, chamados de Bella e Edward. A obra, posteriormente adaptada para o cinema, trata de uma história sobre vampiros, com autoria da escritora americana Stephenie Meyer. Bella Swan é uma estudante que se muda da sua casa que fica em Phoenix, Arizona, para Forks, Washington, nos Estados Unidos, colocando sua vida e de sua família em risco ao apaixonar-se pelo vampiro Edward Cullen. Esse romance ganhou diversos prêmios, incluindo o Top 10 - Livros para Jovens Adultos da *American Library Association*. Também teve o sucesso de estar na lista de *best-sellers* do *New York Times* e *best-selling* de 2008, no *USA Today*.

Portanto, essa referência à Bela e a Fera na representação da história e na performance dos personagens protagonistas de romances que tratam de paixões, tornou-se uma tendência e, para ser mais extensivo, um clichê. Portanto, em *Cinquenta Tons de Cinza* as personagens protagonistas apresentam características semelhantes às dos protagonistas de *A Bela e a Fera*. Desse modo, expõe-se a seguir um quadro que reúne as principais características em relação à aparência física e à personalidade para uma melhor visualização dos traços característicos em comum que constituem as representações:

Quadro 1 – Exposição de algumas características em comum dos protagonistas.

Personagens	Aparência e característica física	Personalidade, conduta moral e ética
Príncipe-Fera e Christian Grey	<ul style="list-style-type: none">• Bonitos• Estaturas altas• Magros• Elegantes• Posturas firmes• Uso de roupas finas• Olhos claros	<ul style="list-style-type: none">• Autossuficientes• Dominadores• Intimidadores• Problemáticos psicologicamente• Carentes amorosamente• Misteriosos• Ostentadores• Figuras públicas• Ricos• Perfeccionistas• Detalhistas

Personagens	Aparência e característica física	Personalidade, conduta moral e ética
Bela e Anastasia Steele	<ul style="list-style-type: none"> • Bonitas • Estaturas médias • Olhos grandes • Peles claras • Lábios carnudos • Magras • Cinturas finas • Roupas simples • Ausência do uso de joias • Cabelos castanhos e longos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tímidas • Românticas • Idealistas • Sonhadoras • Ingênuas • Leitoras • Estudantes • Discretas • Classes baixas • Autoestimas baixas • Desajeitadas • Introvertidas • Curiosas

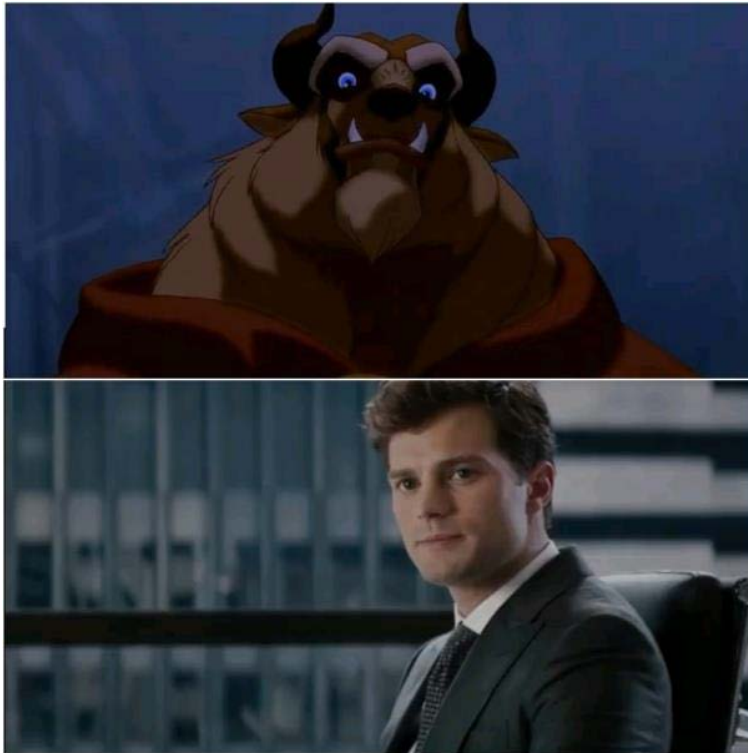
Fonte: Dados do estudo

As características incorporadas à personificação da Fera em Christian Grey nos levam a compreender que se trata de dois personagens de estatura alta, elegante, postura esguia e, tendo como vestimentas, roupas finas e luxuosas. O primeiro deles é um príncipe amaldiçoado à condição de ter a aparência de uma fera e, o outro, um magnata poderoso que precisa manter uma imagem pública de confiança. Fera, mesmo na condição monstruosa a qual está sujeito, ainda se veste com roupas de príncipe, tal como fazia de costume. A história nos leva a acreditar que se passa no contexto da Europa medieval e, portanto, o vestuário da nobreza era composto por meias longas até a cintura, *culottes*, gibão, chapéus de diversos tamanhos e sapatos de pontas longas. As roupas eram confeccionadas com tecidos orientais, sedas, lã penteada e veludo. A narrativa nos mostra que o príncipe tinha o costume de dar festas no castelo e convidar pessoas da mais alta classe social para dançar bailes de máscaras e de fantasias.

Christian Grey, por sua vez, está sempre vestindo roupas modernas e em tons acinzentados e neutros, que transmitem formalidade. Por ser um homem de negócios, está sempre presente em reuniões, eventos públicos e jantares, o que lhe impõe o uso de roupas adequadas para estes momentos. Seu *closet*, enorme e organizado, dispõe de peças para as mais diversas ocasiões. Certamente, Grey tem à sua disposição vários tipos de roupas e acessórios, a exemplo de tênis e sapatos, ternos e blazers, gravatas, cintos, meias, camisetas, relógios e demais acessórios. Portanto, sua vaidade chama a atenção dos holofotes dos *paparazzi* e jornalistas, pois sua vida pública é, de maneira recorrente, manchete de revistas e jornais. Assim

sendo, pode-se observar que os personagens se esforçam para manter boas aparências publicamente e em meio às pessoas de seu convívio social e familiar, embora enfrentem problemas de ordem psicológica e sentimental que afetam suas vidas amorosas.

Figura 1 – Cenas que apresentam Fera e Grey sérios e em condições de autoridade em seus territórios.



Fonte: *Beauty and the Beast* (1991); *Fifty Shades of Gray* (2015).

As posturas eretas e dominadoras da Fera e de Grey (Figura 1) deixam explícito que se trata de dois personagens intimidadores, capazes de fazer com que Bela e Anastasia se sintam nervosas e intimidadas diante de suas presenças. Ana e Bela, portanto, se colocam (nos primeiros momentos) em uma condição passiva e defensiva, visto que se sentem vencidas pela dominação psicológica da Fera e de Grey. Sabe-se que uma postura corporal dominadora pode impor à outra pessoa um respeito subserviente, independentemente do gênero. Não por acaso, Fera e Grey dispõem de vários empregados que os veneram com subserviência. Para seus servos,

essa autoridade ultrapassa os limites da condição de serviçais, passando, desse modo, a representar um respeito.

Figura 2 – Cenas dos protagonistas em seus primeiros encontros, nas respectivas representações de superioridade e inferioridade.



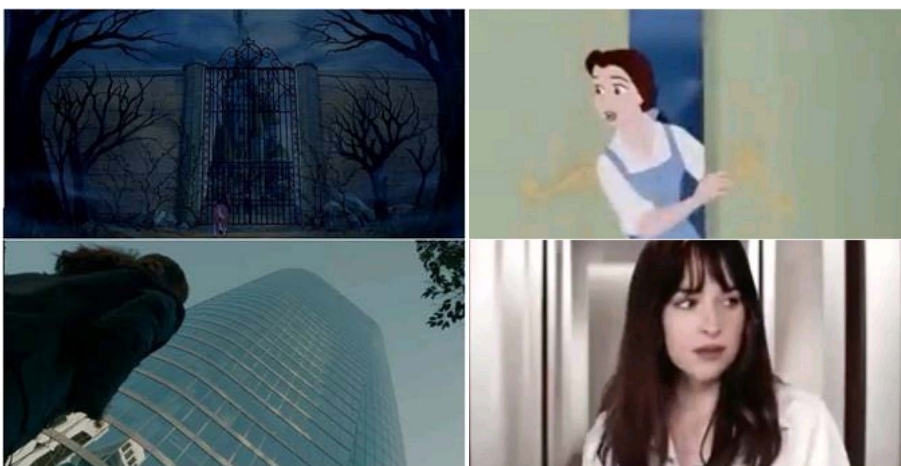
Fonte: *Beauty and the Beast* (1991); *Fifty Shades of Gray* (2015).

Por sua vez, Anastasia personifica a Bela, isto é, a garota bonita e ingênua. Essa ingenuidade leva as personagens femininas a se surpreender com tudo que compete à vida luxuosa de seus *crushes*. As duas protagonistas são pobres e desconhecem os luxos e regalias que a vida pode oferecer aos bilionários, a exemplo de mansões, castelos, carros, helicópteros, piscinas, jardins, bibliotecas, pianos etc. A seguir, as duas cenas (Figuras 3 e 4) que representam os momentos de chegada pela primeira vez das protagonistas aos aposentos e domínios dos seus amantes, denotam uma sensação de vislumbre e surpresa diante de tamanha riqueza e poder econômico. A sensação que a Bela tem ao adentrar os portões do castelo é de surpresa, por mais que o medo também estivesse presente, uma vez que estava entrando

em território desconhecido. O lugar era enorme e assustador e, sendo assim, o explorou ofegante com a finalidade de encontrar o seu pai.

Esse mesmo sentimento estava com Anastasia, pelo que se surpreende com o edifício luxuoso, afinal de contas ela mal sabia que a entrevista seria com o dono da *Grey Enterprise Holding*. No senso comum, popularmente se concebe que grandes figuras públicas de influência política e de poder econômico são rotuladas como frias e indiferentes com pessoas de classe social inferior. No momento da entrevista de Anastasia, esse preconceito fica explícito na fala de Grey, quando expõe o fato de que as pessoas o julgam e até dizem que ele não tem coração. Essa rotulação é resultado de um preconceito gerado a partir de uma visão superficial e midiaticamente deturpada da vida pessoal de Christian.

Figura 3 e 4 – Cenas que denotam as perspectivas de visualização das riquezas da Fera e de Grey nas visões de Bela e de Anastasia.



Fonte: *Beauty and the Beast* (1991); *Fifty Shades of Gray* (2015).

No entanto, o príncipe e o CEO (*Chief Executive Officer*) não são apenas lembrados pela riqueza e personalidade forte, mas também pela carência afetiva e amorosa, isto é, a necessidade de se relacionar amorosamente. A Fera é um príncipe cuja maldição o impede que alguém se apaixone por ele, pois o mais provável é que as mulheres fujam com medo de serem devoradas pelo monstro. Ele deveria conhecer o amor verdadeiro para que a maldição fosse quebrada, mas com o passar dos anos essa opção foi sendo descartada, pois uma fera causaria medo e terror, sendo impossível que alguém se

apaixone por uma besta horrenda. No entanto, a Bela era sua única e melhor chance para quebrar a maldição.

Grey, por sua vez, necessita de uma *submissa*, ou seja, alguém que o satisfaça em seus desejos sexuais, principalmente com práticas sadomasoquistas. Seus hábitos e práticas de dominação sexual eram mantidos em segredo até para sua família. Christian investe na tentativa de estabelecer um acordo de submissão com Ana, mas o galã não esperava que pudesse se apaixonar por ela. No decorrer da história vemos que a paixão entre os dois vai, gradativamente, tornando cada vez mais ausente a prática sexual com fetiches de dominação (ordens, agressões, tapas etc.), abrindo caminho para a possibilidade de um “relacionamento baunilha”, principalmente no segundo romance/filme: *Cinquenta Tons Mais Escuros (Fifty shades darker, 2017)*. Esse relacionamento compreende jantares românticos, presentes românticos, flores, passeios em públicos etc., assim como fazem os “casais normais”. Essa carência presente nos dois protagonistas permite-lhes mostrar o outro lado de suas personalidades, ou seja, de homens românticos e galanteadores que necessitam ter uma mulher ao lado. Não por acaso, Grey faz passeios e leva Anastasia a lugares luxuosos e belos para ganhar a confiança de sua amante. Além disso, a leva para conhecer a “sala de jogos” (Figura 5, 6, 7 e 8), onde ele costumava se relacionar com as *submissas*. Essa atitude de expor os detalhes de sua vida pessoal gera um sentimento de confiança entre os dois, ajudando Anastasia no processo de assimilação da vida a qual ela estava escolhendo para si mesma.

A Fera, por seu turno, esconde um coração de carne que nem mesmo a maldição conseguiu atingir, pois no fundo ainda era um príncipe galanteador. Por isso, leva a Bela enorme biblioteca do castelo (Figuras 5, 6, 7 e 8), lugar onde ambos passam horas juntos, lendo e conversando, sem esquecer o fato de que a Fera salvou a Bela de lobos ferozes que a atacaram quando tentou fugir do castelo. Esse romântico salvamento fez com que o príncipe-fera ganhasse a confiança da garota, cujo ódio e medo já não a atingem, porquanto percebe que a Fera se trata de alguém que tem coração, mesmo estando tão escondido naquela pele de animal. Além disso, os protagonistas tiveram a oportunidade de brincar na neve, como um casal de apaixonados, passeando e se divertindo às gargalhadas fora do castelo.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Fera e Grey compartilhando lugares que fazem parte de suas vidas particulares.



Fonte: *Beauty and the Beast* (1991); *Fifty Shades of Grey* (2015).

Essas atitudes da Fera e de Grey demonstram que ambos já estão apaixonados, mesmo ainda enfrentando demônios do passado. Christian Grey é o garoto que esteve, quando criança, à mercê do sistema de adoção. Também passou parte de sua juventude mantendo um relacionamento sadomasoquista com uma mulher mais velha, amiga da família, a Sra. Robinson, quem é responsável pela sua iniciação ao sexo com práticas de dominação e submissão sexual. Depois de muitos anos, consegue se libertar dessa relação que ainda o assombra e que deixou vestígios que o influenciam no seu relacionamento com Anastasia.

A Fera, portanto, é alguém que perdeu a esperança de viver depois que fora amaldiçoado, pois costumava dar lindas festas com bailes em seu castelo, mas agora se encontrava desolado e isolado. Aquele brilho glorioso

do castelo foi trocado por uma névoa assombrosa que o torna arrepiante. O lugar que antes era cenário de grandes festas e diversão, agora era um ambiente silencioso, onde o sentimento de tristeza paira em cada cômodo e espaço. Se não fosse pelos empregados, isto é, Cogsworth (relógio), sra. Potts (bule), Zip (xícara), Madame Garderobe (guarda-roupas) e Lummière (castiçal), que fazem a maior algazarra nos corredores, quartos e cozinha, aquele seria um lugar verdadeiramente digno de ser chamado de mal-assombrado. Sendo assim, a Bela e Anastasia representam para a Fera e Grey a esperança de libertação e satisfação amorosa, ou seja, a chave para quebrar a maldição por meio do amor verdadeiro. No caso de *Cinquenta Tons de Cinza*, a ideia de “amor verdadeiro” não fica explícita nesse termo, antes como uma paixão que depois se torna amor. Em *A Bela e a Fera*, o amor verdadeiro é um elemento chave da narrativa de conto de fadas.

Figura 9 – Cenas em que os protagonistas revelam seus sentimentos e dançam como casais apaixonados.



Fonte: *Beauty and the Beast* (1991); *Fifty Shades of Gray* (2015).

As cenas em que os casais protagonistas estão dançando (Figura 9) mostram que o amor verdadeiro desconstrói os problemas dos relacionamentos dos dois casais, em que a figura masculina de dominador condicionava a feminina à submissão. Além disso, os amantes conseguem desconstruir preconceitos estabelecidos por eles mesmos em relação uns aos outros no relacionamento, pois eram sabedores das complexidades das vidas que estavam escolhendo para si mesmos. Os protagonistas masculinos conseguem, ao final, progredir frente à maldição do machismo dominador, compreendendo que suas amadas não são suas posses.

No caso de Grey, a libertação plena da maldição do dominador acontecerá nos últimos instantes da trilogia, a qual se encerra em *Cinquenta Tons de Liberdade* (*Fifty Shades Freed*, 2018). As protagonistas femininas se realizam, pois sonhavam conhecer pessoas e lugares que fossem mais interessantes do que tinham acesso em suas vidas anteriormente ao encontrar os *crushes*. Portanto, o amor venceu os conflitos holisticamente em todas as áreas de suas vidas e traçou novos caminhos para ambos os casais, visto que puderam viver felizes (para sempre).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio constituiu-se como uma apreciação crítica sobre a representação da Bela e a Fera incorporada à narrativa cinematográfica de *Cinquenta Tons de Cinza*. O estudo promoveu diálogos intermediáticos entre adaptações cinematográficas, bem como entre literatura e cinema, podendo aproximar o público espectador de cinema das histórias em suas versões romanescas, com a finalidade de dialogar com as adaptações cinematográficas (DINIZ, 1999). Assim sendo, a experiência de leitura associada com a experiência de assistir ao filme poderá ampliar a compreensão das obras, pois as adaptações não são meramente derivadas e inferiores. Pelo contrário, são produtos criativos que ressignificam a obra da qual se originam (HUTCHEON, 2013). Esse processo de transcodificação que, portanto, se configura não apenas como uma intersecção entre linguagens, mas também um cruzamento entre culturas (PAVIS, 2008), promove a conexão intermediática e intercultural entre as obras, mesmo sendo destinadas a públicos diferentes. Além de serem de autoria feminina, ambas as narrativas ainda podem ter relação e se conectar, mesmo formalizadas em gêneros distintos, pois na verdade as histórias apresentam vínculos históricos e culturais que representam hábitos e valores sociais e individuais que são universais, a exemplo

da experiência de viver uma paixão amorosa. Esperamos que os leitores deste artigo possam ter em mente que “maldições” construídas histórica e culturalmente como o machismo, os conflitos de gênero, a possessividade, os papéis de dominação e submissão, a objetivação da mulher ou do homem etc., podem ser quebradas mediante a construção de novos sentidos para as relações de gênero, em particular as afetivas, pautadas na equidade e no respeito por si e pelo outro – ou seja, o amor (ANDRADE, 2019). Assim, inspirados também pelas ideias da autora bell hooks (2021), acreditamos que é preciso repactuar o amor, a fim de que este seja mais do que um sentimento e se torne uma ação capaz de transformar as relações interpessoais, através da construção de uma ética amorosa, capazes de edificar uma sociedade verdadeiramente igualitária, fundamentada na justiça e no compromisso com o bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valéria. **Inês & Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil.** Relatório Final. (Estágio de Pós-Doutoramento em Estudos sobre a Utopia) – Advanced Research in Utopian Studies Postdoc, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2019.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Porto Alegre: L&PM, 1987.

BEAUTY and the Beast. Direção: Gary Trousdale; Kirk Wise. Produção: Don Hahn. Estados Unidos: Walt Disney Feature Animation; Walt Disney Pictures Silver Screen Partners IV, 1991. Vídeo (84 min.), DVD, son., color.

BORGES, Luciana. **O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young.** Florianópolis: Editora Mares, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e Literatura.** In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CORTSIUS, Jan Brandt. Para o estudo comparativo da literatura. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania Franco (Orgs.). **Literatura Comparada: textos fundadores.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 241-254.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e Cinema**. Ouro Preto: UFOP, 1999.

FIFTY Shades Darker. Direção: James Foley. Produção: Michael De Luca; E. L. James; Dana Brunetti; Marco Viscondi. Estados Unidos: Universal Pictures, 2017. Vídeo (131 min.), DVD, son., color.

FIFTY Shades of Gray. Direção: Sam Taylor-Johnson. Produção: Michael De Luca; Dana Brunetti; E. L. James. Estados Unidos: Universal Pictures, 2015. Vídeo (128 min.), DVD, son., color.

FIFTY Shades Freed. Direção: James Foley. Produção: Michael De Luca; E. L. James; Dana Brunetti; Marcus Viscidi. Estados Unidos: Universal Pictures, 2018. (110 min.), DVD, son., color.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2.ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte, RHJ, 2009.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERROT, Margaret. **Os excluídos da história**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

REBELLO, Lucia Sá. **Literatura comparada, tradução e cinema**. Organon, v. 27, n° 52, Letras UFRGS, 2012. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/33475/21348>. Acessado em 13 de setembro de 2021.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas**: de sua origem à clínica contemporânea. Psicologia em revista, Belo Horizonte, 2009.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2006.

WELLEK, René. A crise da literatura comparada. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania Franco (Orgs.). **Literatura Comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.108-119.